تعلّميّة مهارات التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة
ومدى اكتساب المتعلّمين لها
(الصف الأساسيّ السّابع نموذجًا)

مايا بطرس قزعور*

التّعليم هو ليس تعلّم الحقائق، إنّما هو تدريب العقل على التّفكير. (ألبرت أينشتاين)

"التّفكير" مصطلح يستفزّ كلّ طالب معرفة، فيتوقّف في المضيّ قدمًا وربّما لمدّة طويلة، مسترجعًا ما مضى، باحثًا في ما سيأتي، خاضعًا لحالات المدّ والجزر الذّهنيّة اللامتناهية، إلى أن يتوصّل في النّهاية متعبًا، لا بل مرهقًا، إلى النّتيجة المرجوّة.

إنّه التّفكير، العمليّة الأكثر تعقيدًا لدى الإنسان، ينطلق من أحداث الحياة اليوميّة والبسيطة إلى حلّ المشكلات الصّعبة والمعقّدة. ويمرّ المفكّر في أثناء تفكيره في ثلاث مراحل؛ أوّلها مرحلة الإلمام والمعرفة بالموضوع أو المشكلة، وثانيها القدرة على تنفيذ عمليّات معرفيّة بسيطة كالفهم والتّطبيق، ليتوصّل في المرحلة الثّالثة إلى معالجة المشكلة من خلال عمليّات معرفيّة معقّدة. (Ardois, 2006)

والتّفكير الإبداعيّ ظاهرة ذهنيّة متقدّمة، يعالج من خلالها الفرد المواقف والمشكلات بطريقة غير مألوفة، فيكوّن إنتاجًا جديدًا يطوّره عن طريق تفاعله مع الخبرات الّتي يكتسبها. (عبد العزيز 2013)

وكان جيلفورد (Guilford) من أوائل المهتمّين بهذا النّوع من التّفكير، قاصدًا تسليط الضوء على المبدعين، وتخصيصهم بالرّعاية والاهتمام منذ مراحل نموّهم المبكّرة (Guilford 1986). وما لبث هذا المفهوم أن انتشر في المؤسسات التّربويّة من خلال "بلوم" ومجموعة من التّربويّين، ليطال المناهج الدّراسيّة والمقرّرات وطرائق التّدريس. وجاء تورانس ليضع اختبارات التّفكير الإبداعيّ، لأنّه وجد أنّ هذا النّوع من التّفكير يجب أن يقاس ويقوّم، لتكون نتائجه علميّة وموضوعيّة.

ومع تقدّم الأبحاث المتفكّرة، وجد التّربويّون أنّ التّفكير الإبداعيّ لا ينحصر في ابتكار شيء جديد أو في إنتاج خارق فقط، إنّما هو وحدة متكاملة لمجموعة عوامل ذاتيّة وموضوعيّة تؤدّي إلى هذا الإنتاج الجديد لحلّ مشكلة معيّنة (سعادة 1999). ويتميّز التّفكير الإبداعيّ بمجموعة من المهارات كالمرونة والأصالة والطّلاقة والتّفاصيل (Guilford 1986)، من هنا أصبح مادّةً قابلة للتّعليم والتّعلّم، لها استراتيجيّاتها ومراحلها وأنشطتها.

والمطالعة نشاط ينمّي التّفكير الإبداعيّ، نظرًا لخصائصها اللّغويّة، والمعرفيّة، ومحتوياتها المفاهميّة، إضافة إلى خصائصها الانفعاليّة، ومحتوياتها الصّوريّة، والخياليّة، والقيميّة (Williams 1993).

من هنا يأتي التّكامل بين نشاط المطالعة والتّفكير الإبداعيّ، ونتبيّن ذلك أكثر بالتّطبيق والتّقويم في متن هذا البحث.

- **الإشكاليّة**

على الرغم من سيطرة موضوع التّفكير الإبداعيّ على اهتمام الباحثين في مجال التّربية والتّعليم، نجده يواجه باستمرار تحدّيات تقنيّة تحول دون تطبيقه عمليًّا على أرض الواقع.

وتواجه التّفكير الإبداعيّ عقبات كثيرة تقف حاجزًا أمام تحقيق الأهداف المنشودة من ورائه. وتتباين وجهات نظر التّربويّين في تحديد أسباب تدنّي مستوى التّفكير الإبداعيّ لدى المتعلّمين، فمنهم من يرى أنّ الأسباب تكمن في المنهج، ونقصد هنا المنهج اللّبنانيّ الذّي وضع عام 1997، والذّي لم يشهد تعديلاً ملموسًا أو تطويرًا فاعلاً، وكثيرًا ما يتضارب محتواه مع محتوى الكتب الدّراسيّة من استراتيجيّات وأنشطة وأسئلة.

ويجد جوليان (Jullien 2013) أنّ العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة تؤدّي دورها في تنمية الإبداع أو الحدّ منه، فكثيرًا ما يظنّ المتعلّم نفسه غير قادر على أن يقدّم شيئًا جديدًا، خصوصًا إذا ظنّ أنّ هذا التّفكير هو للموهوبين فقط، وأنّ الإبداع هبة وليس اكتسابًا، فيخاف الخطأ والنّقد، ويحتفظ بأفكاره الإبداعيّة لتغدو طيّ النّسيان. ومن الأسباب الاجتماعيّة أيضًا، التمسّك بعادات وتقاليد ومعتقدات أصبحت بالية، أو العيش في بيئة ضيّقة لا تفسح المجال للفرد بأن ينمّي مهاراته الإبداعيّة.

هذه بعض الأسباب الّتي تعيق وصول المتعلّم إلى مرحلة الإبداع، وتعطّل الكثير من الحلول للمشكلات الّتي يواجهها. ونظرًا لصعوبة تطوير المنهج اليوم، ولتعذّر تغيير بعض الذهنيّات السّائدة، وجدنا أنّ الحلّ الأنسب لتنمية التّفكير الإبداعيّ لدى المتعلّم يبدأ بتدريسه الأنشطة الإبداعيّة، ومن هذه الأنشطة نشاط المطالعة.

تنمّي المطالعة التّفكير الإبداعيّ بحسب معظم التّربويّين، فمن خلالها يسحب المتعلّم خيوط المعاني من الكلمات، ويبدأ برسم الأفكار الّتي يرى فيها شخصيّته. بالمطالعة يكتسب رياضة العقل، ومن خلالها يستطيع استخلاص معاني الرّموز المكتوبة، وإيجاد إجابات عن أسئلته، وحلول لمشكلاته (قطامي والفرا 2009).

وللمطالعة أهميّة كبيرة بين فروع اللّغة العربيّة، لا يراعيها معظم المعلّمين في تدريسهم، كما أنّ المناهج اللّبنانيّة لا تلزم متعلّمي الحلقة الثّالثة بنشاط المطالعة وبقصّة لقراءتها وتوظيفها (مناهج 1997)، وقد يبدأ العام الدّراسيّ وينتهي من دون أن يقرأ المتعلّم كتابًا واحدًا.

تتكوّن إشكاليّة هذا البحث إذًا من عنصرين بارزين هما: نشاط المطالعة المغيّب نسبيًّا في المدارس، والتّفكير الإبداعيّ ومهاراته الّتي لا تطبّق عمليًّا في صفوفنا.

لا ننكر أنّنا أمام تحدّيات كبيرة، وقد تعيقنا صعوبات جمّة، لكن تطوّر الأمم لا يأتي إلاّ بإبداعات أفرادها. ولأنّنا وضعنا أنفسنا أمام مسؤوليّة الأجيال الصّاعدة، فما علينا سوى أن نبدأ من هنا، فمسافة الألف الميل تبدأ بخطوة.

من هنا تحدّدت مشكلة الدّراسة في السّؤال الآتي: ما أثر تطبيق نشاط المطالعة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى متعلّمي الصّفّ الأساسيّ السّابع؟

ويتفرّع من هذا السّؤال الرّئيس سؤالان ثانويّان نحاول الإجابة عنهما من خلال نتائج الدّراسة:

- **أسئلة الدّراسة**

1- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة 0.05 بين متوسّطات تحصيل المجموعة التّجريبيّة الّتي طبّقت طريقة تعلّم التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة والمجموعة الضّابطة الّتي لم تطبّقها؟

2- ما أثر تعلّم نشاط المطالعة في تنمية المهارات الابداعيّة الآتية: الطّلاقة والمرونة والأصالة؟

3- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تحصيل متعلّمي المدارس الخاصّة والمدارس الرّسميّة الّتي طبّقت نشاط تنمية التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة؟

وتنبثق عن هذه الأسئلة فرضيّتان هما:

- **فرضيّات الدّراسة**

الفرضيّة الأولى: تنمو مهارات التّفكير الابداعيّ الثّلاث: الطّلاقة والمرونة والأصالة، إذا تمّ توظيفها في نشاط المطالعة.

الفرضيّة الثّانية: تنمو مهارات التّفكير الابداعيّ لدى متعلّمي المدرسة الخاصّة والمدرسة الرّسميّة، وقد تظهر بعض الفروقات في التّحصيل.

- **متغيّرات الدّراسة**

المتغيّر المستقلّ: الطّريقة النّاشطة لتعليم مهارات التّفكير الابداعيّ بالمطالعة.

المتغيّر التّابع: مهارات التّفكير الابداعيّ الثّلاث (الطّلاقة والمرونة والأصالة).

- **أهميّة الدّراسة**

إنّ تدريب المتعلّمين على الإبداع مسؤوليّة كلّ معلّم وكلّ تربويّ، فتدريبهم على معالجة قضايا يعاصرونها بأساليب وطرائق جديدة بعيدة من التّقليد، يسهم في تسليحهم بقيم المعاصرة، ويساعدهم على التكيّف بطريقة ناجحة ومتفوّقة. (قطامي، 2001)

وتشير الأبحاث الّتي تدور اليوم في العالم حول المطالعة إلى أهميّتها ودورها الفعّال في إكساب المتعلّم مهارات الإبداع، فتربيته على مصاحبة الكتاب وعلى مجالسته، مصدر من مصادر الثّقافة ومنبع من منابع العلم. "فالمطالعة تشكّل المدخل الرّئيس لكلّ تعلّم ولكلّ استزادة في التّعلّم، إنّها نوع من التّمرين الذّهنيّ المعقّد والمتكامل الّذي يقوّي قدرة الإنسان على الاستيعاب، وينعش ذاكرته، ويوسّع آفاق تفكيره" (صيّاح، 1995، ص. 243).

والمطالعة تعزّز مهارات التّفكير النّاقد والإبداعيّ لدى المتعلّم، والّتي تشتمل على المشاركة في حلّ المشكلات، وتنمية مهارات التّواصل، وبناء قاعدة معرفيّة، وتنمية

المهارات والاتّجاهات المساعدة على نموّ مهارتي القراءة والكتابة. (البصيص، 2011) ويشير الباحثون إلى أنّ 70% من المعلومات الّتي يتعلّمها الإنسان تأتي عن طريق المطالعة، والباقي يتعلّمه بالبحث، والسّؤال، والتّأمّل، والاستماع والرّبط، والاستنتاج، والاستنباط، وغيرها من المواقف المختلفة (كايد، 2009).

انطلاقًا من أهميّة المطالعة وعلاقتها بالتّفكير الإبداعيّ، ونظرًا لتغييب هذا النّشاط في الحلقة الثّالثة، ونظرًا لاضمحلال التّفكير الابداعيّ لدى المتعلّمين، نجد أنّه من الضروريّ إدراج حصص مطالعة لتدريس اللّغة العربيّة تُرفق بتطبيقات وأسئلة إبداعيّة، وتهدف إلى تنمية التّفكير الإبداعيّ لدى المتعلّمين.

لذا جاءت هذه الدّراسة كي تهتمّ بتطوير وسائل التّعليم لتتناسب مع متطلّبات المتعلّمين في العصر الرّاهن. وبما أنّ ورش العمل الّتي نشارك فيها حاليًّا في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء تركّز على تطوير المناهج، وتعديلها من حيث الوسائل والكفايات وطرائق التّدريس والتّقويم، لتتناسب مع المستويات المعرفيّة لدى المتعلّمين، فإنّنا نجد أنّه من الضّروريّ التعرّف إلى مهارات التّفكير الإبداعيّ وتطبيقها عمليًّا وعدم الاكتفاء بمعرفتها نظريًّا.

ونلخّص جديد هذه الدّراسة في النّقاط الآتية:

- يمثّل إضافة جديدة إلى الدّراسات التطبيقيّة النّادرة في مجال التّفكير الإبداعيّ وخصوصًا في المجتمع اللّبنانيّ.
- يدرّب المتعلّم المراهق كي يصبح مفكّرًا مبدعًا، قادرًا منذ هذه المرحلة العمريّة على مواجهة أي موقف وإيجاد حلّ لكل مشكلة تعترضه بواسطة التّفكير.
- يشجّع تعليم التّفكير الإبداعيّ في مدارسنا، ويتبنّى طرائق تعليم جديدة بعيدة من التّقليد والتّلقين، تراعي اهتمامات الشّعوب في هذه الأيّام، وترفع مستوى تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة.

- **عينة الدّراسة**

تشمل عينة الدّراسة متعلّمي الصّفّ الأساسيّ السّابع في مدرستين؛ الأولى خاصّة والثّانية رسميّة. والمدرستان تقعان في منطقة البترون في شمال لبنان. يبلغ عدد المتعلّمين في المدرسة الخاصّة 64 متعلّمًا ومتعلّمة؛ 32 في الشّعبة (أ) و(32) في الشّعبة (ب). وعددهم في المدرسة الرّسميّة 44 متعلّمًا أي 22 في كلّ شعبة. وقد تمّ اختيار صفّين تتوافر فيهما شعبتان بحيث تطبّق التّجربة على مجموعة الشّعبة (أ) فقط، وتكون مجموعة الشّعبة (ب) ضابطة. كما تمّ اختيار هذه المرحلة العمريّة لأنّ عددًا من الأبحاث التّربويّة توصّل إلى نتيجة مفادها أنّ الإبداع لدى الأطفال يكون مزدهرًا في الطّفولة المبكرة، ثمّ يتراجع بشكل ملحوظ في مرحلتي الطّفولة المتوسّطة والمتأخّرة، ويعود إلى الارتفاع من جديد في مرحلة المراهقة، (Runco,2003) و(Meador, 1992). من هنا جاء اهتمامنا بمتعلّم الصّفّ الأساسيّ السّابع، وهو المنتقل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة محاولين استقباله بوسائل متطوّرة وإبداعيّة تنمّي تفكيره الابداعيّ.

- **أدوات الدّراسة**

للإجابة عن أسئلة الدّراسة اعتمدنا الأدوات الآتية:

- ثلاث قصص للمطالعة هي: قصّة "آسفة لم أقصد" من كتاب "لم نعد صغارًا" للكاتبة مهى جرجور، (جرجور، 2013)، وهي قصّة واقعيّة تحاكي المراهقين وتثير تفكيرهم. وقصّة "الصّبيّ الأعرج" للكاتب توفيق يوسف عوّاد، وهي قصّة اجتماعيّة، نماذجها مأخوذة من الحياة اليوميّة البسيطة المملوءة بالأسرار، تتضمّن العِبر وتحثّ على النّقد والتّفكير (عوّاد، 2007). أمّا القصّة الثّالثة، فهي قصّة "قسمة ونصيب" للكاتب مطانيوس ناعسي، (ناعسي، 2018) مأخوذة من كتابه "حمار أعمال"، وهي أقصوصة حديثة تتماشى مع ذوق العصر، تتضمّن العبر والأمثولات، وتُقرأ بالفصحى وبالعاميّة في آنٍ واحد، من دون أن يترتّب على ذلك تضحيات كبيرة بقواعد اللّغة العربيّة.

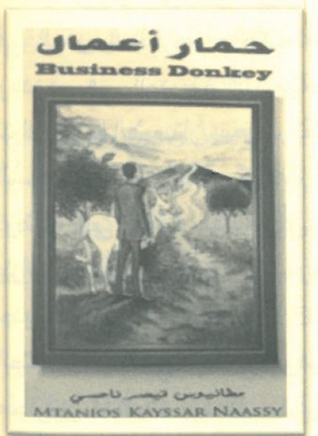
ونشير في هذا السّياق إلى أنّه تمّ تحضير 37 سؤالاً إبداعيًّا وفق استراتيجيّات تنمية الإبداع، وزّعت في جدول خاصّ بحسب المهارات الثّلاث، الطلاقة والمرونة والأصالة، وتمّ عرضها على أربعة أساتذة من ذوي الاختصاص، وبعد القيام ببعض التعديلات البسيطة، تمّ العمل عليها مدّة شهر كامل مع المتعلّمين (من 1 آذار 2018 لغاية 5 نيسان 2018).

- **اختبار تورانس الإبداعيّ (الصّورة اللّفظيّة)**

تمّ اختيار اختبارات تورانس للتّفكير الابداعيّ (TTCT) (Torrance, 1977) لأنّها الأكثر شيوعًا في هذا المجال، وهي تطبّق عمليًّا في أميركا وفي مجموعة من البلدان الأوروبيّة والعربيّة. إلاّ أنّنا لم نقع على دراسةٍ تطبيقيّة مشابهة جرت في لبنان لغاية اليوم. واختبارات تورانس نوعان: اختبارات الصّورة الشّكليّة وهي ثلاثة اختبارات تقيس الإبداع من خلال الرّسومات والأشكال، وتقيس أربع مهارات إبداعيّة، واختبارات الصّورة اللّفظيّة وهي ستّة اختبارات تقيس ثلاثًا من مهارات التّفكير الابداعيّ المتمثّلة







في الطلاقة والمرونة والأصالة. أمّا نحن فقد اعتمدنا النّوع الثّاني أي الاختبارات اللّفظيّة (Torrance verbal test) لأنّنا أردنا أن يوظّف المتعلّم أثناء الاختبار كفاية التّعبير الكتابيّ بما تتضمّنه من معارف ومهارات وقدرات نظرًا لأهميّتها في هذا الصّفّ. وبهذا يكون المتعلّم قد انتقل من نشاط المطالعة أي من كفاية فهم المكتوب إلى الإبداع كتابيًّا. وفي ما يأتي تعريف إجرائيّ للمهارات الثّلاث الّتي يقيسها اختبار تورانس: (Torrance 1977)، و(سعادة2011).

أ. الطلاقة: تتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ب. المرونة: تتمثل في تنوع فئات الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ج. الأصالة: تتمثل في عدد الإجابات الجديدة والفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

وتتكوّن اختبارات تورانس اللّفظيّة من ستّة اختبارات فرعية تقيس المهارات الآتية:

الاختبار الأول: توجيه الأسئلة (Ask and Guess)، وهو أن يقدم المتعلّم أسئلة استفسارية عن حادث معيّن.

الاختبار الثاني: تخمين الأسباب (Guessing Causes)، وهو أن يخمن المتعلّم الأسباب المحتملة الّتي أدّت إلى هذا الحادث.

الاختبار الثالث: تخمين النتائج (Guessing Consequances)، وهو أن يذكر المتعلّم النتائج المترتبة والمتوقعة من هذا الحادث.

الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج (Product Improvement)، وهو أن يقدم المتعلّم الاقتراحات والحلول لتطوير أو تحسين شيء معيّن.

الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشّائعة (Unusual Uses)، وهو أن يذكر المتعلّم الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معيّن.

الاختبار السّادس: أفترض أن (Just Suppose)، وهو أن يقدّم المتعلّم توقّعات متعدّدة من موقف ما.

وبغية الحصول على نتيجةٍ إحصائيّة وعلميّة ثابتة، تمّ إجراء اختبار تورانس قبل تطبيق نشاط المطالعة وهو الاختبار القبليّ، كما تمّ إجراء اختبار ثانٍ بعد تطبيق استراتيجيات التعلّم بالمطالعة، وهو الاختبار البعديّ. وخضعت المجموعتان الضابطة والتّجريبيّة للاختبارين الابداعيّين.

- **المنهج المعتمد**

نعتمد في هذه الدّراسة المنهج التّجريبيّ كونها ترتكز على نتائج التّجربة. ويتضمّن المنهج التّجريبيّ ثلاث مراحل: مرحلة الوصف والتّعريف، ومرحلة التّحليل، ومرحلة عرض النّتائج. (طباجة، 2011)

وبواسطة هذا المنهج، يستطيع الباحث أن يعرف الحقائق ويعمّمها، ويسنّ القوانين عن طريق التّجارب (قنديلجي 2008). وهذا المنهج ملائم لهذه الدراسة، كونه يعتمد التحليل. قد

اعتمدت مرحلة الوصف والتّعريف في تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل لها، ولوحظ ذلك في الإطار النّظريّ بشكل خاصّ حين تمّ التطرّق إلى أنواع مهارات التّفكير الإبداعيّ، ومراحله وعلاقته بنشاط المطالعة، كذلك اعتمد في وصف عيّنة الدّراسة. إنّ مرحلة الوصف تمهّد لمرحلة التنفيذ الّتي نعرض فيها ما تمّ التوصّل إليه من نتائج، وفي النّهاية تبقى المرحلة الأهمّ وهي مرحلة التّحليل، يتمّ خلالها تحليل نتائج الدّراسة الاحصائيّة، بهدف التوصل إلى النتائج التي تثبت الفرضية الأساسية أو تنفيها، كذلك بهدف الإجابة عن الأسئلة.

- **حدود الدّراسة**

حرصًا على مصداقيّة التّحليل، جاءت حدود الدّراسة وفق الآتي:

المرحلة الدّراسيّة: الصّفّ الأساسيّ السّابع، وهو الصّفّ الأوّل في الحلقة الثّالثة الّتي تضمّ إضافة إلى السّابع، الثّامن والتّاسع الأساسيّين. إنّها حلقة ما قبل التّعليم الثّانويّ، وفي السّنة الأخيرة منها يخضع المتعلّم لامتحان رسميّ وينال بعد نجاحه الشّهادة المتوسّطة.

نوع المدارس: مدرسة خاصّة تستقطب أبناء الطّبقة الغنيّة والوسطى، ومدرسة رسميّة تستقطب أبناء الطّبقة الدّنيا والمقصود بهم ذوي الدّخل المنخفض. والهدف من اختيار مدرستين مختلفتين، جعل نتائج الدّراسة أكثر علميّة، وعدم حصر التّفكير الابداعيّ بفئة معيّنة من الأفراد، فالتنوّع يغني الأبحاث ويدعم نتائجها.

المنطقة الجغرافيّة: مدينة البترون الواقعة في قضاء البترون- محافظة لبنان الشّماليّ، وذلك لتواجد العينة المطلوبة فيها، ولسهولة تنقّل الباحثة فيها، وعلاقاتها الّتي تسهّل لها موافقة الإدارات.

مدّة التّجربة ووقتها: نظرًا لحداثة الموضوع، ولما ورد في الأدبيّات النّظريّة عن أنّ التّفكير الإبداعيّ يتطلّب وقتًا وجهدًا، خصّصنا ثماني حصص لدراسة كلّ قصّة أي أربع وعشرين حصّة للقصص الثّلاث، توزّعت على مدار شهرٍ كامل بحيث قسّمت إلى ستّ حصص أسبوعيّة وزّعت على ثلاثة أيّام أسبوعيّة. وكانت مدّة الحصّة خمسين دقيقة.

وقد جرت الأنشطة أثناء الفترة الصّباحيّة في اليوم الدّراسيّ، أي بين السّاعة السّابعة والأربعين دقيقة والسّاعة التّاسعة والنّصف، لأنّ المتعلّم في هذه الفترة الزّمنيّة يكون في حالة تركيز وانتباه، ما يساعدنا في تجنّب المشتّتات والمعوقات الّتي قد تؤثّر على مهارات التّفكير الإبداعيّ، كالإرهاق والتّعب أو النّشاط الزّائد.

- **إجراءات الدّراسة**

بعد تحديد إشكاليّة الدّراسة وفرضيّاتها، وأسئلتها، وعينتها، خضعت كلّ من المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبار قبليّ وهو اختبارات تورانس الابداعيّة TTCT (الصّورة اللّفظيّة)، لمعرفة ما إذا كانت مستويات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة متقاربة أو متفاوتة.

قمنا بعد ذلك باختيار ثلاث قصص مناسبة للمرحلة العمريّة المستهدفة، ووضعنا عليها 37 سؤالاً إبداعيًّا بحيث تنوّعت الأسئلة وتوزّعت بحسب المهارات الابداعيّة الثّلاث: الطّلاقة والمرونة والأصالة. وبعد العمل على هذه القصص مدّة شهرٍ كامل، خضعت كلّ من المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لاختبارات تورانس الابداعيّة (الصّورة اللّفظيّة). ثمّ فرّغت النّتائج بالاستعانة بالبرنامج الاحصائيّ SPSS، وبحسب معايير تورانس لتقويم هذا الاختبار. عرضت النّتائج بعدها في جداول خاصّة وتمّ تحليلها بالعودة إلى الدّراسات النّظريّة، والأسئلة والمعطيات الواردة في الدّراسة. وفي النّهاية تمّت صياغة خلاصة في ضوء النّتائج الّتي تمّ التوصّل إليها.

- **المقاربة النّظريّة**
- **تعريف التّفكير الإبداعيّ**

اتّفق التّربويّون على أنّ الإبداع ميزة الإنسان، وهو ظاهرة ذهنيّة تقود إلى إنتاج يتّصف بالجدّة والأصالة. وتنوّعت تعريفاتهم في ما خصّ التّفكير الإبداعيّ، إذ يراه جيلفورد عمليّة ذهنيّة معرفيّة تتضمّن الطّلاقة والمرونة والأصالة والتّفاصيل (Guilford, 1986)، ويعرّفه تورانس بأنّه عمليّة ذهنيّة يصبح فيها الفرد حسّاسًا للمشكلات ومدركًا للتغيّرات والعناصر النّاقصة، ثمّ البحث عن دلائل ومؤشّرات في الموقف، وفي ما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفرضيّات حولها، واختبار صحّتها أو صدقها، والرّبط بين النتائج (Torrance, 1977). ويرى سمبسون (simpson) أنّ التّفكير الإبداعيّ سمة شخصيّة ملازمة للفرد، ومبادرة يظهرها في قدرته على التخلّص من السّياق العادي للتّفكير، واتّباع نمط جديد من التّفكير (عبد العزيز، 2013).

أمّا هاريس فقد نظر إلى الإبداع من ثلاث زوايا مختلفة؛ أوّلها أنّ الإبداع هو القدرة على التّخيّل أو توليد أفكار جديدة، عن طريق التّجميع أو التّغيير أو إعادة تطبيق أفكار موجودة. ورأى من جهة ثانية أنّ الإبداع عبارة عن اتّجاه قائم على مدى قبول التّغيير في الأفكار وتجديدها، والمرونة في وجهات النّظر. ومن جهة ثالثة فالإبداع نهجٌ أو طريقةٌ يتّبعها الأفراد لتطوير أفكارهم والتوصّل إلى حلول (Johnson, 2003).

والإبداع من وجهة نظر أخرى هو وحدة متكاملة لمجموعة عوامل ذاتيّة أو موضوعيّة، تؤدّي إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل بالنّسبة للفرد وللجماعة أيضًا. وهو يمثّل عمليّة إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج (سعادة وقطامي، 1996).

يتّضح ممّا سبق، أنّ التّربويّين والعلماء انطلقوا في تعريفهم التّفكير الإبداعيّ من منطلقات متنوّعة؛ ففي الوقت الّذي ينظر إليه بعضهم على أنه الاستعداد أو القدرة على إنتاج شيء جديد، أو حلّ جديد لمشكلة ما، نرى بعضهم الآخر يعتقد أنه عبارة عن الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذّاتيّة والموضوعيّة الّتي تؤدّي إلى إنتاج جديد أصيل، وإلى إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج وطرق التّدريس.

ويبقى تعريفنا للتّفكير الإبداعيّ بحسب المقصود بهذه الدراسة، وهو قدرة المتعلّم على توليد عدد كبير من الأفكار، والسّرعة والسّهولة في توليدها، والتّنويع في هذه الأفكار بحيث تكون من نوع الأفكار غير المتوقّعة مع الحفاظ على التفرّد، والجدّة، والتميّز لأفكار كلّ متعلّم مع قدرته على إضافة تفاصيلْ جديدة ومتنوّعة.

- **مهارات التّفكير الإبداعيّ**

هي عمليّات عقليّة يمارسها الفرد من أجل إنتاج الأفكار وإنتاج استجابات لفظيّة وغير لفظية وهي: (Johnson, 2010)، و(صيّاح، 2016)، و(قطامي، والفرا، 2009) و(Grabe and Stoller, 2011)

الطّلاقة (Fluency): هي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة استجابة لمثير معيّن. وهذه الاستجابات قد تكون لفظيّة أو فكريّة أو حركيّة أو بالأشكال. إنّ هذه المهارة تجعل أفكار المتعلّمين تنساب بحريّة من أجل الحصول على أفكار كثيرة في وقت قصير. والطلاقة أنواع، نذكر منها:

- الطلاقة اللّفظيّة: هي قدرة المتعلّم على توليد مجموعة ألفاظ أو كلمات قد تكون مترادفة أو متضادة، واستخدامها في سياق جديد في فترة زمنيّة قصيرة تستدعي سرعة في التّفكير.
- طلاقة التّعبير: هي التّفكير السّريع في كلمات مرتبطة بموقف معيّن، ويمكن صياغتها لإنتاج عبارات مفيدة.
- طلاقة الأفكار: هي قدرة المتعلّم على توليد عدد كبير من الأفكار قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة ببعضها، ولكن مرتبطة بمشكلة واحدة بهدف حلّها في وقت محدّد.
- طلاقة الأشكال: هي قدرة المتعلّم على إضافة بعض التعديلات إلى شكل ما، أو تغيير شكل ما، أو استخدام شكل معيّن في وضعيات متنوّعة ومختلفة، وتتمثّل أيضًا في قدرة المتعلّم على رسم الأمثلة والتّفاصيل بعد استجابته لمثير معيّن.
- طلاقة المعاني: هي قدرة المتعلّم على استدعاء عدد كبير من المفردات والمعاني للتّعبير عن مقصده بوضوح.

المرونة (Flexibility): هي أن ينوّع المتعلّم أفكاره، وأن يغيّر حالته الذّهنيّة، مولّدًا الأفكار، ومنتقلاً من فئة إلى أخرى في التّفكير بحسب ما يتطلّبه الموقف؛ أي رؤية المشكلة أو الموقف من زوايا مختلفة. والمرونة عكس الجمود الفكريّ، وهي نوعان: المرونة التّلقائيّة، وهي القدرة على التّخلص من القيود الذّهنيّة المتوهّمة لتوليد الأفكار المتنوّعة في مواجهة موقف طارئ. والمرونة التّكيفيّة، وهي القدرة على التّكيف مع الأوضاع المستجدّة، والسّهولة الّتي يغيّر بها الفرد تفكيره أو حالته النفسيّة لمواجهة موقف، متأثّرًا ومستعينًا بالتّغذية الرّاجعة الّتي يتلقّاها من هذا الموقف.

الأصالة (Originality): من أكثر المهارات ارتباطًا بالإبداع وبالتّفكير الإبداعيّ، وهي تؤدّي إلى استجابات غير مألوفة، وأفكار ذكيّة، والإنتاج بعيدًا من الواضح والظّاهر.

التّفاصيل (Elaboration): وهي توسيع فكرة معيّنة من خلال إضافة بعض التّفصيلات الجديدة عليها، لجعلها أكثر جمالاً وأناقة ورشاقة.

ولتنمية الإبداع لا بدّ من تنمية مكوّناته المعرفيّة ومهاراته السّابقة الّذكر، وتوفير البيئة المعزّزة والملائمة (خضر، 2011). أمّا لتنمية التّفكير الإبداعيّ في لغة ما، فينبغي توظيف أنشطة هذه اللّغة في تنمية الإبداع، من هنا سنعمل على توظيف المطالعة في تنمية التّفكير الإبداعيّ لدى المتعلّمين (Fisher,1991).

- مراحل العمليّة الإبداعيّة (Stages of the creative process)

تساهم مراحل العمليّة الإبداعيّة في توليد نتائج إبداعيّة وخلّاقة إنطلاقًا من مجموعة معارف، وهذه المراحل هي الآتية: (Cropley & Urban, 2000)، (Wallas, 1926)، (Ward & Smith & Vaid 1997)

1- مرحلة الإعداد Preparation: في هذه المرحلة يحدّد المتعلّم المشكلة، ويكتشف الجوانب المرتبطة بها، فيقارنها مع مشاكل تشبهها تتضمّن طرق حلّ، ويستفيد منها في توليد حلول للمشكلة الحاليّة. هذه المرحلة تتطلّب انفتاحًا فكريًّا بحيث يخضع الدّماغ لعمليّات الانتباه، والتّفكير والتّخطيط، بهدف جمع المعلومات.

2- مرحلة الاحتضان Incubation: وكما يدلّ اسمها، هي مرحلة احتضان المشكلة في الذّهن، بحيث يقوم المتعلّم بعد إحباط في إيجاد حلّ سريع لمشكلته الجديدة، باحتضانها في ذهنه وتركها تتخمّر مع أفكاره السّابقة (موجودات البنية المعرفيّة) مدّة من الزّمن. وبعد تفاعل الأفكار يمكن التوصّل إلى تكوين روابط مشتركة وحلول. تتطلّب هذه المرحلة توسيع الأفكار، وصبرًا لجمع المعطيات، ومرونة في التّعامل مع المعطيات الجديدة.

3- مرحلة الإشراق أو التّنوير illumination: حيث تلمع فكرة لحلّ المشكلة، فينبثق الحل فجأة، ويزول اليأس والإحباط اللّذان كانا مسيطرين في المرحلة السّابقة. وفي هذه المرحلة يعيد المتعلّم المفكّر صياغة المشكلة وبناء الأفكار مستخدمًا الأسلوب التّحليليّ.

4- مرحلة التّحقّق أو Validation: في هذه المرحلة يتحقّق المتعلّم من النّتيجة الّتي تمّ التوصّل إليها، فيقيس مدى فعاليّتها، وصحّتها، ودقّتها، وأهميّتها وقيمتها، من خلال مقارنتها بالنّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها سابقًا، أو قد يلجأ للاختبار أو التّجريب.

5- مرحلة التّقييم Evaluation: تعدّ هذه المرحلة من أصعب مراحل التّفكير الإبداعيّ، إذ تتطلّب مهارات ما فوق معرفيّة، أي على المتعلّم المفكّر أن يغربل نتائجه الّتي سبق وتحقّق منها، وأن يختار النّتيجة الأهمّ والأجدد، والّتي لم يسبق لباحث آخر أن توصّل إليها. ولاتّخاذ القرار العلميّ في هذا الشّأن، يُفضّل أن يستعين المفكّر بخبراء ومفكّرين موثوق بهم، وألاّ يتّكل على رأيه وتصوّراته فقط.

نستخلص ممّا سبق أنّ الإبداع ليس عمليّة اعتباطيّة، إنّما يرتكز على مهارات ومراحل يجب مراعاتها. وإنّ فهمنا للإبداع لا يمكن أن يتمّ ويكتمل من دون علاج مفصّل للعمليّات المعرفيّة الّتي من شأنها أن تخلق الأفكار الجديدة الإبداعيّة.

– **حاجة المطالعة لتنمية المراهق**

سبق وأشرنا إلى أنّ عينة الدّراسة تضمّ متعلّمي الصّفّ الأساسيّ السّابع، أي من هم في بداية مرحلة المراهقة. وقد نتساءل عن مدى اهتمام المراهق بالمطالعة في هذه المرحلة الدّقيقة من عمره، وفي ظلّ انغماس المجتمع بوسائل التّواصل الاجتماعيّ وبغيرها من الوسائل الّتي تشتّت هذه الفئة العمريّة وتبعدها من المطالعة. وقد يظنّ البعض وللوهلة الأولى، أنّ المراهق لا يحبّ المطالعة، ولا يكترث لها، إلاّ أنّ المراجع والدراسات التّربويّة والنفسانيّة تؤكّد عكس ذلك، إذ تلحظ أنّ هذه المرحلة هي فترة نمو عقلي ومعرفي يرافقها نموّ للذّكاء قد يصل إلى حدّه الأقصى، وتظهر الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين بشكلها الواضح. والمتعلّم بين 12 و14 سنة، يتدرّج تفكيره من التفكير المحسوس إلى التفكير المجرّد المتّجه نحو غاية أو هدف يريد تحقيقها (Maury,2008). إنّه قادرٌ على التفكير التجريدي واستخدام التّعميمات والرموز المجرّدة، فيستوعب الموضوعات المختلفة ويتحكّم بها (مريم سليم، 2002). ومن خصائص النمو العقلي أيضًا السرعة والتّمايز، وتظهر القدرة على التمييز بين الشّكل والمحتوى، فيستخدم العمليّات العقليّة والفرضيّات (مريم سليم، 2002). كما أنّ القدرات العقليّة وتغيّرات التّفكير بحسب "بياجيه" تتباين من متعلّم إلى آخر بحسب عوامل مختلفة، منها ثقافة البيئة الاجتماعيّة الّتي ينتمي إليها، ومدى التزامه مبادئها وقيمها، وبحسب مجتمع الراشدين الذين يخالطهم، وحياته العاطفيّة في البيت أو خارجه. فالذّكاء لا يظهر فجأةً، لكنّه توازن وجهد مستمرّان لإدخال الجديد في البنيات العقليّة الموجودة سابقًا، وإيجاد بنيات جديدة أكثر تلاؤمًا (مريم سليم، 2002). لذا نجد فروقات كبيرة بين المراهقين من حيث درجة الاستيعاب وسرعته، كما تتجلّى ميولهم المختلفة والمتنوّعة.

وعلى المعلّم في هذه المرحلة، أن يكون مهيّأ لتفهّم جمهوره، وألاّ يستهين بقدراته العقليّة على التفكير والتّخيّل. إنّه الجمهور الفضوليّ الطّامح إلى المعرفة والاستكشاف، المركّز والمنتبه إلى المادّة التعلّميّة التي تحفّزه على الاكتشاف، وحلّ المشكلات. بالمقابل نجده جمهورًا مشتّتًا ومضطربًا في الحصص والمواد الّتي يطلق عليها صفة "المملّة" ليس لكونها كذلك، بل لأنّ طريقة تعليمها قد تكون بحاجة إلى تطوير.

من هنا نجد أنّ القصّة الإبداعيّة هي أداة لغويّة قادرة على تغيير إدراك القارئ للعالم الخارجيّ وإعادة صياغته ضمن قوالب جديدة من الخيال والعاطفة والصّور الذّهنيّة (البشيتي، 2012). ويعرّفها البعض بأنّها سرد مشوّق مترابط لحدث أو أحداث وثيقة الصّلة ببعضها البعض، يمرّ بها شخص أو عدد من الاشخاص، باتّجاه حلّ أزمة أو عدد من الأزمات، واجتياز مشكلة واقعيّة أو خياليّة. (قطامي، والفرا، 2009)

وتكمن أهميّة القصّة الإبداعيّة بما فيها من آليات جذب وسيطرة، فتعمل عمل السّاحر لدى السّامع أو القارئ، فتثير انتباهه بدرجة فوق العادة، وتملأ دماغه بالأفكار، وتربط الأفكار والأحداث معًا بحيويّة وتدفعه للقيام بسلوكيّات فوريّة (نصّار، 2010). كما تنمّي

القصّة جوانب عديدة لدى قارئها، فعلى الصّعيد الأخلاقيّ، تُفهمه السّلوك الانسانيّ ودوافعه، ويتعلّم سلّم القيم. وعلى الصّعيد النّفسيّ تَضبط الانفعالات وتهذّبها، وتلبّي الحاجات وتشبع الفضول. أمّا تربويًّا فتوسّع أفقه المعرفيّ وتنمّي استعداداته الذّاتيّة وميله للتّماهي وتقليد السّلوك المُراد. وعلى الصّعيد الاجتماعيّ تبعده من الفرديّة والأنانيّة، وتعوّده النّظام والانضباط. ووطنيًّا تعرّفه إلى جذوره، وتحبّب إليه لغته، وتكسبه القيم الوطنيّة. وعلى الصّعيد العقلي تزيد المطالعة القدرة على التذكّر والحفظ والانتباه والابتكار، وتنمّي الوظائف العقليّة مثل الذّكاء العام والإدراك والتذوّق والابتكار، كما توسّع الخيال والتخيّل. (الشّبيتي، 2010)، و(سليم، 2001).

بعد تبيان أهميّة المطالعة في تنمية مهارات المتعلّم الإبداعيّة وغير الإبداعيّة، ننتقل إلى عرض استراتيجيّات تعليم مهارات التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة.

– **تعلّميّة التّفكير الإبداعي بالمطالعة**

"التّعلّميّة هي إحدى النّشاطات الّتي يقوم بها الإنسان حين يتعلّم، وهي الأولى بأن تُبنى على التّفكير، إذ إنّها تقوم على مجموعة الجهود والأنشطة المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده، في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة" (صيّاح، 2016، ص. 83).

وتحتاج تعلّميّة التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة إلى تدريب فرديّ وجماعيّ، يهدف إلى تنشيط العمليّات المعرفيّة المختلفة الّتي تقوم عليها عمليّة الإبداع، باعتماد أساليب وطرائق ناشطة ومحفّزة تؤدّي إلى خلق متعلّم مبدع (Johnson, 2003). ومن هذه الأساليب والطّرائق نذكر:

1- طريقة تمثيل الأدوار (Role Playing): التعلّم بتمثيل الأدوار أسلوب حديث يتطلّب من المتعلّمين أن يحاكوا موقفًا معيّنًا، فيختار كلّ منهم شخصيّة يميل لها، وتتّفق مع قدراته الإبداعيّة، ويؤدّي كلّ منهم دوره بأسلوبه الخاصّ، معبّرًا عن رأيه وعن سمات الشّخصيّة الّتي يمثّلها بكلّ حريّة.

إنّ هذا الأسلوب يشجّع المتعلّمين على تحليل ومقارنة المعلومات والمعارف الّتي اكتسبوها، وعلى نقد المواقف بطريقة إبداعيّة. كما ينمّي القدرات العقليّة والجوانب النّفسيّة والشّخصيّة لدى المتعلّم. (Lucas, 2017)

2- طريقة سرد السّمات (Attributes Listing): تتطلّب هذه الطّريقة من المتعلّم أن يتلقّى المعارف والمعلومات، فيعدّلها، ويطوّرها ليخرج من خلالها بنتائج جديدة غير مألوفة. وهذه الطّريقة تبدأ بسرد سمات وخصائص وعناصر الفكرة المراد تعديلها، ومن ثمّ اقتراح البدائل اللاّزمة. ويُشير لوكاس أنّ على المعلّم تأمين جوّ ملائم للإبداع، ومنح المتعلّم الحريّة في عرض أفكاره، والثّقة ليطرح البدائل (Lucas,2017).

3- طريقة القوائم (checklists): تقوم هذه الطّريقة على طرح مجموعة من الأسئلة حول موضوع أو شيء معيّن، وتتطلّب إجابة المتعلّم أن يغيّر في الموضوع من حيث الشّكل أو الفكرة، كأن يستبدل كلمة بكلمة أخرى أو يقترح حدثًا جديدًا. (Lucas, 2017)

4- التّحليل الشّكلي (Morphological Analysis): تتطلّب هذه الطّريقة أن يوضع المتعلّم أمام مشكلة أو موقف ما،.فيحدّد بداية المشكلة ويحلّل عناصرها الرّئيسة والثّانويّة، حتّى يتوصّل إلى إيجاد علاقة متداخلة بين العناصر تمكّنه من إنتاج جديد. ومن خلال هذه الطّريقة يتدرّب المتعلّم على حلّ المشكلات بطريقة إبداعيّة (Johnson, 2010).

5- طريقة العصف الذّهنيّ (Brainstorming): يشجّع أسلوب العصف الذّهنيّ على تنمية مهارات الأصالة والمرونة والطّلاقة في التّفكير. ويقوم على طرح مشكلة معيّنة على مجموعة من المتعلّمين، وعلى كلّ منهم طرح أكبر عدد ممكن من الحلول لها. ومن أبرز مميّزات هذا الأسلوب أنّه ينمّي القدرة على التخيّل والتّفكير باحتمالات عديدة، كما يساعد المعلّم على معرفة المستويات الذّهنيّة للمتعلّمين (Rawlinson, 2017).

6- طريقة التّآلف (Synectics): تساعد هذه الطّريقة المتعلّم في توظيف المعارف والمكتسبات في استخدامات جديدة غير مألوفة أو العكس، أي الانطلاق من عنصر غير مألوف وجعله مألوفًا. وتبدأ هذه الطّريقة من اختيار المشكلة (الموقف أو العنصر، أو الحالة...) وفهمها، وتحليلها، وصولاً إلى ابتكار فكرة جديدة قد تكون فرديّة أو جماعيّة. هذه الفكرة الإبداعيّة تُعرض على أنّها ابتكار جديد مفيد (Lucas, 2017).

7- أسلوب حلّ المشكلات (Problem Solving): إنّ هذا الأسلوب هو عبارة عن إيجاد حلّ لمشكلة أو قضيّة معيّنة أو مسألة مطروحة. وتعود أهميّة تدريسه إلى أنّه يزوّد المتعلّمين بأطر عمل منظّم لتحليل تفكيرهم في مواقف غير تقليديّة لحلّ المشكلات، وتعويدهم على مواجهة المشكلات والمواقف المعقّدة بكلّ عزيمة ومسؤوليّة وكفاءة. ويتطلّب هذا الأسلوب مجموعة من الخطوات، أوّلها الشّعور بالمشكلة وتحديدها، ثمّ تطوير حلّ تجريبيّ للمشكلة أو وضع حلّ مؤقّت لها، يتمّ بعد ذلك اختبار الإجابات أو الحلول التّجريبيّة المؤقّتة من طريق جمع المعلومات ذات العلاقة، حتّى يتمّ الوصول إلى حكم عامّ أو قرار، وفي النّهاية يطبّق القرار أو الحلّ النّهائيّ (سعادة، 2011).

8- أسلوب الأفكار البديلة (Alternative Ideas): يتضمّن هذا الأسلوب وضع النّتائج أو الحلول موضع المناقشة بحيث يتمّ اختيار أفضل الحلول. (عبد العزيز، 2013)

ونلفت في هذا السياق إلى أنّ الطرائق والاستراتيجيات أعلاه ستُطبّق في أنشطة المطالعة (العودة إلى الملحق)، كما يمكن للمعلّم تطبيقها في كفايات ونشاطات متنوّعة.

- **الدّراسات السّابقة**
- **الدّراسات العربيّة**

1- العنزي (2017): تناولت الباحثة في هذه الدراسة فاعليّة نموذج الخطوات السّبع في تنمية مهارات التّفكير الابداعيّ لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي في مادة الأحياء في

منطقة تبوك في المملكة العربيّة السّعوديّة. ويقوم نموذج الخطوات السّبع على مجموعة من الخطوات المتتالية، وعددها سبع وهي: الإثارة، والاستكشاف، والتّفسير، والتّوسيع، والتّمديد، والتّبادل، والتّقويم. وهذا النّموذج يسمح للمتعلّمين بأن يكتشفوا ويتعلّموا مواقف يقومون بها. وبعد إجراء الدّراسة الميدانيّة ظهرت النّتائج إيجابيّة لدى المجموعة التّجريبيّة، وعلى ضوئها أوصت الباحثة بضرورة استخدام نماذج واستراتيجيّات تدريس مختلفة لتنمية مهارات التّفكير الابداعيّ بخاصّة نموذج الخطوات السّبع.

2- دراسة اشتيه (2002): هدفت هذه الدّراسة الى تبيان مدى استخدام مهارات التّفكير الابداعيّ، في تدريس مادّة اللّغة العربيّة لتلاميذ الصّفّ الأساسيّ السّادس في محافظة نابلس، وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حلّ المشكلات اللّغويّة. أجريت الدّراسة على عينة من 608 متعلّمين موزّعين على ستّ عشرة مدرسة. وأعدّ الباحث أربعة اختبارات ضمّت مهارات التّفكير الابداعيّ الأربع. وتوصّلت الدّراسة إلى عدد من النّتائج أهمّها أنّ طريقة التّدريس، والجنس، والتّفاعل بين طريقة التّدريس والمعدّل الدّراسي، عوامل تؤثّر في مهارات التّفكير الابداعيّ، وفي قدرتهم على حلّ المشكلات اللّغويّة.

3- دراسة هنانو (2008): استخدم الباحث في دراسته أسلوب العصف الذّهنيّ كوسيلة لتنمية التّفكير الابداعيّ لدى المتعلّمين. وأرفق دراسته بمجموعة من الأنشطة والتّطبيقات الملائمة الّتي تسهّل على المتعلّم حلّ المشكلات، وإيجاد الحلول وتقويم عمله. إنّ هذه الدّراسة تصحّ أن تكون دليلاً بين أيادي المعلّمين لما تتضمّنه من إرشادات حول كيفيّة تطبيق مراحل العصف الذّهني، ومراحله، ومعوقاته.

4- دراسة العزري (2017): هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلّمي الصّفوف – من الصّف الأوّل حتّى الصّفّ العاشر – لمهارات التّفكير الابداعيّ من وجهة نظر المشرفين التّربويّين. تكّونت عينة الدّراسة من (88) مشرفًا ومشرفة واستخدم استبيان اشتمل على (47) مهارة فرعيّة من مهارات التّفكير الابداعيّ الأربع. وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى استخدام المعلّمين لمهارات التّفكير الابداعيّ كان متوسّطًا، كما أظهرت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استخدام المعلّمين مهارات التّفكير الابداعيّ تُعزى للتّخصّص والجنس.

5- دراسة تويج (2017): هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر تدريس اللّغة العربيّة باستخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تنمية التّفكير الابداعيّ لدى متعلّم الصّفّ الأساسيّ السّادس. والتّعلّم النّشط هو طريقة تعلّم وتعليم في آنٍ واحد، يشترك فيها المتعلّمون بأنشطة متنوّعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابيّ، والتّفكير الواعي، والتّحليل السّليم لمادّة الدّراسة، حيث يتشارك المتعلّمون في الآراء بوجود المعلّم. طبّق الباحث تجربته على عينة من متعلّمي الصّفّ الأساسيّ السّادس، وتمّ تطبيق اختبار تورانس للتّفكير الابداعيّ. وأظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات مجموعتي الدّراسة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

6- دراسة جودت أحمد سعادة (2011): ركّز الباحث في كتابه على تدريس خمسٍ وأربعين مهارة تفكير من بينها المهارات الأربع للتّفكير الابداعيّ: الطّلاقة والمرونة والأصالة والتّفاصيل. عرّف الباحث بدايةً بالتّفكير الابداعيّ بحسب مجموعة من التّربويّين، وعرض معوقاته، ثمّ أجرى مقارنةً بين التّفكير الابداعيّ والتّفكير النّاقد. انتقل بعدها إلى فصولٍ خاصّة بكلّ مهارة، فطرح الأمثلة التّطبيقيّة من ميادين المعرفة المدرسيّة المختلفة مركّزًا على مجال تطبيق كلّ مهارة وخطواتها وأهدافها وإجراءات تدريسها.

7- دراسة الزهراني (الزهراني، 2017): بعد ملاحظة الباحث أنّ واقع تدريس القراءة في المرحلة المتوسّطة في المملكة السّعوديّة يكشف عن تدنٍ واضح في مهارات الفهم القرائيّ لدى المتعلّمين، اقترح تطبيق نموذج أبعاد التعلّم لمارزانو الّذي يفيد في تنمية هذه المهارات. ويقوم هذا النّموذج على تفاعل خمسة أنماط من التعلّم هي: الاتّجاهات والادراكات الإيجابيّة عن التعلّم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتوسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستخدام المعرفة بشكلٍ ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة. بعد تحليل نتائج الدّراسة حدّد الباحث ستّ عشرة مهارة للفهم القرائيّ مناسبة لمتعلّمي الصّفّ الثّالث المتوسّط، منها ثلاث مهارات تتعلّق بالفهم الابداعيّ وهي: التنبّؤ بنهاية النّصّ بناءً على مقدّمات معيّنة، واقتراح حلول لمشكلات وردت في النّصّ المقروء، وتحديد مواطن الجمال في النّصّ المقروء. كما كشفت النّتائج فاعليّة استخدام نموذج أبعاد التعلّم في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي الصّفّ الأساسيّ الثّالث.

8- دراسة صلاح والمحبوب (2003): هدفت الدّراسة إلى كشف العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعيّة، والقدرة على التّفكير الابداعيّ لدى متعلّمي كليّة التّربية في جامعة حلوان في مصر. واستخدم الباحثان في هذه الدّراسة مقياس مهارات القراءة الابداعيّة، وبطاقة التّقدير، ومقياس القدرة على التّفكير الابداعيّ. وأظهرت نتائج الدّراسة ما يأتي:

- وجود علاقة موجبة بين مهارة حلّ المشكلات، كمهارة من مهارات القراءة الابداعيّة، وبين القدرة على التّفكير الابداعيّ.
- وجود علاقة موجبة بين القدرة على التّفكير الابداعيّ، ومهارة توقّع الأحداث، كمهارة من مهارات القراءة الابداعيّة.

9- دراسة الدعفس (الدعفس 2009): سعى الباحث إلى اكتشاف مدى تضمين كتب المطالعة في المرحلة الثّانويّة لمهارات التّفكير الابداعيّ. بعد أن حدّد المهارات والأدوات، حلّل 1349 نشاطًا، وتوصّل خلالها إلى نتيجة مفادها أنّ كتب المطالعة في المرحلة الثّانويّة لا تتضمّن مهارات التّفكير الابداعيّ بالمستوى المطلوب، إذ بلغت نسبة توافر مهارات الطّلاقة 14.85%، ومهارات المرونة 1.7%، ومهارات الأصالة 3.55% ومهارات التّفاصيل 2.22%.

- **الدراسات الأجنبيّة**

1- هدفت دراسة بروكهارت (Brookhart, 2011) إلى إظهار أنّ الدّراسات المتعلّقة بتحليل الاختبارات الصفيّة على مدى عقود، قد بيّنت أنّ معظم الاختبارات الّتي يعدّها المعلّمون هي في مستوى تذكّر المعلومات، والسّبب بحسب الباحثة يعود إلى سهولة كتابتها واستخدامها في الصّفّ من دون سابق إعداد، وأنّ المعلّمين لا يخطّطون مسبقًا لأسئلة المناقشات الصفيّة الّتي تتطلّب مستويات تفكير عليا، فهم يطرحون غالبًا أسئلة في مستوى التّذكّر لا تتطلّب من المتعلّمين سوى استرجاع المعلومات، وبالتّالي لا تساعدهم على التّفكير بعمق ليكتسبوا معلومات جديدة.

2- دراسة بوزونسون (Besencon 2015)، وتمحورت حول التّربية على الابداع في صفوف تعلّميّة اللّغة. إنّ الهدف من الدّراسة هو اقتراح نهج تربويّ يزيد من مساحة التّواصل الصفيّة ممّا يسمح للمتعلّمين أن يعبّروا عن تصوّراتهم الذّهنيّة بطريقة شخصيّة. بمعنى آخر مساعدة المتعلّمين ليصبحوا مبدعين في اللّغة الإنكليزيّة. والابداع لا يتوقّف على إنشاء جمل صحيحة، بل أن تتميّز هذه الجمل بالأصالة والمرونة.

انقسم العمل إلى ثلاث مراحل هي: 1- الطلب إلى المتعلّم أن يصف غرفة نومه خطيًّا، 2- إجراء عصفٍ ذهنيّ حول الموضوع نفسه. 3- الطلب إلى المتعلّم أن يكتب النّصّ نفسه.

وأظهرت النّتائج أنّ مستوى تحصيل المتعلّمين في العمل الكتابيّ الثّاني أفضل من مستوى تحصيلهم في العمل الأوّل، والسّبب أنّهم استخدموا الأفكار الّتي توصّلوا إليها بعد العصف الذّهنيّ، لا بل أضافوا أفكارًا إبداعيّة جديدة لم ترد في مرحلة العصف الذّهنيّ، فجاءت النّصوص الكتابيّة غنيّة بالأفكار والمصطلحات.

3- دراسة هوكانسون (Hokanson 2018): وضع هوكانسون كتابه بين أيادي التّربويّين، وهدف من خلاله إلى إيجاد سبل لتطوير التّفكير الابداعيّ. لذا عرض مجموعة كبيرة من التطبيقات الّتي على المتعلّم ان يطبّقها بنفسه ليطوّر إبداعه، لكن تحت إشراف المعلّم. وسّع هوكانسون في كتابه مهارات التّفكير الابداعيّ الأربع: الطلاقة والمرونة والأصالة والتّفاصيل، وخصّ كلّ منها بتطبيقات محدّدة. كما أنّه توصّل من خلال الدّراسات الّتي اطّلع عليها إلى أنّ التّفكير الابداعيّ ينطلق من الصّفّ، لكنّه يشمل المجتمع، فالمتعلّم وبمجرّد اكتسابه المهارات الابداعيّة في صفّه، سيكون فردًا يتمتّع بمهارات ابداعيّة في مجتمعه.

4- Elvira and Sagone (2009): بحثت هذه الدّراسة في علاقة التّفكير الابداعيّ مع خمسة عوامل من شخصيّة الإنسان وهي الطاقة، اللّطافة، الوعي، عدم الاستقرار العاطفي، والانفتاح على التّجارب والاختلافات حسب الجنس والعمر على الإبداع. واتّخذت الباحثتان عيّنة من المتعلّمين الإيطاليّين يبلغون من العمر بين 8 و10

سنوات. وأشارت النتائج إلى أنّ الأطفال الأكبر سنًّا حصلوا على درجات أعلى من الأطفال الأصغر سنًّا في مهارة تطوير وإنتاج العناوين. أمّا الفتيات فحصلن على درجات أعلى بكثير من الفتيان في مهارتي الأصالة والتّفاصيل.

5- دراسة وانغ (2012) Wang: تكشف هذه الدّراسة ما إذا كان هناك أي علاقة بين القراءة أو الكتابة والتّفكير الابداعيّ. إنها دراسة تجريبيّة، شارك فيها 196 طالبًا جامعيًّا من خلال ملء استبيان وإكمال اختبار الابداع. ويتناول الاستبيان نقاطًا بارزة أهمّها مجموع المقرّرات الدّراسيّة الّتي تمّ إجراؤها في العام الدّراسيّ، ومجموع السّاعات الّتي قضاها الطّالب في القراءة، كذلك مجموع ساعات الكتابة. وأشارت النّتائج إلى أنّ الطّلاّب الّذين قضوا المزيد من الوقت في القراءة أو الكتابة كان أداؤهم أفضل بكثير في اختبار الإبداع من الطلاب الّذين لم يفعلوا ذلك.

وخلصت الدّراسة إلى أنّ درجات الإبداع ومهاراته، ترتبط بشكل كبير مع المواقف تجاه القراءة أو الكتابة، ومقدار الوقت المخصّص لهما.

6- دراسة تان ولي وغيرهم (tan, 2016): ركّزت هذه الدراسة على كيفيّة تطوير التّفكير الإبداعيّ كهدف أكاديميّ داخل الصّفّ. وشملت عينة البحث ثلاث ثانويات ضمّت 573 متعلّمًا توزّعوا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبيّة، واعتمد الباحثون اختبار wct للتّفكير الإبداعيّ. وأظهرت النتائج أنّ المتعلّمين الّذين درسوا وفق نظام تربويّ يشجّع على التّفكير الإبداعيّ تحسّن إبداعهم. ونصح الباحثون بإلغاء الاختبارات الطويلة واستبدالها باختبارات قصيرة، وترك الوقت المتبقّي للتّفكير في الإجابات الإبداعيّة.

لقد انقسمت الدّراسات السّابقة إلى محورَين؛ شمل المحور الأوّل الدّراسات النّظريّة الّتي تمحورت حول مفهوم الإبداع، وعملت على توضيحه وشرح مهاراته. وكان لا بدّ من الاطّلاع على هذه الدّراسات لأنّ التّطبيق يعتمد بالأساس على الأدبيّات النّظريّة وينطلق منها.

أمّا المحور الثّاني فهو الدّراسات الميدانيّة والإجرائيّة الّتي أجراها باحثون وتربويّون في بلدان مختلفة. ومـــن خلال هذه الدّراسات، تأكّدنا أنّ مهارات التّفكير الإبداعيّ قابلة للتّعليم والتعلّم إذا تمّ اعتماد طرائق واستراتيجيّات إبداعيّة في أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

أمّا الاختلاف بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحاليّة، فهو أنّنا لم نعتمد برامجًا أو نموذجًا تمّ اعتماده مسبقًا لتنمية مهارات الإبداع، إنّما انطلقنا من نشاط المطالعة، وهو نشاط مُدْرج في مناهجنا إلاّ أنّه شبه مغيّب في مراحل التّعليم الأساسيّة. ونظرًا لأهميّة هذا النّشاط في تنمية الإبداع لدى المتعلّم، اخترنا أن يكون هو ركيزة عملنا، وعليه تمّ بناء استراتيجيّات إبداعيّة بالاستعانة بالأدبيّات النّظريّة. كما تميّزت دراستنا عن سابقاتها بعينتها؛ وهم متعلّمو الصّفّ الأساسيّ السّابع في المجتمع اللّبنانيّ، هذا المجتمع الّذي لم يتوان يومًا عن بذل الجهود في سبيل التقدّم، لكنّه لمّا يخضع بعد لتجربة مماثلة منشورة كبحث علميّ.

- **عرض النّتائج وتحليلها**

بعد تطبيق استراتيجيّات التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة مدّة شهر في كلّ من المدرسة الخاصّة والرّسميّة، نعرض في ما يأتي نتائج الدّراسة الميدانيّة بحسب النّظام الإحصائيّ المعتمد في البحوث العلميّة spss، ونحلّلها بناءً على الأسئلة المطروحة والفرضيّات.

Group Statistics - جدول 1

معدّل العلامات في الاختبار القبليّ

نوع المدرسة	نوع المجموعة	المتوسّط	الانحراف المعياري
رسميّ	ضابطة	10.0606	9.96970
	تجريبيّة	9.9697	1.75755
خاصّ	ضابطة	11.2879	1.96341
	تجريبيّة	11.5606	1.96635

نعرض في الجدول (1) معدّل العلامات في الاختبار القبليّ، وتظهر النّتائج تكافؤ كلّ من المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة في كلّ من المدرستين الخاصّة والرّسميّة، بحيث بلغ متوسّط المجموعة الضابطة في المدرسة الرّسميّة 10 و9.9 للمجموعة التّجريبيّة. أمّا في المدرسة الخاصّة فبلغ 11.28 للمجموعة الضابطة و11.5 للمجموعة التّجريبيّة، وهذا المؤشّر الإيجابيّ الأوّل الّذي ارتكزنا عليه لتحديد العينة بحيث يكون مستوى المجوعتين في المدرسة الواحدة متقاربًا لتأتي النّتائج اللاّحقة أكثر دقّة وموضوعيّة.

لمناقشة السؤال الأوّل: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة 0.05 بين متوسّطات تحصيل المجموعة التّجريبيّة الّتي طبّقت طريقة تعلّم التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة والمجموعة الضّابطة الّتي لم تطبّقها؟ نعرض النّتائج الآتية:

Group Statistics - جدول 2

معدّل علامات الاختبار البعديّ

نوع المدرسة	نوع المجموعة	المتوسّط	الانحراف المعياري
رسميّ	ضابطة	9.9545	1.62421
	تجريبيّة	11.2424	9.95455
خاصّ	ضابطة	11.1818	1.80747
	تجريبيّة	13.3485	1.85015

Independent Samples Test جدول 3

	Levene's T Eq. Var.		t-test for Equality of Means							مستوى الدلالة
								95% VI's Diff		
	F	Sig.	T	Df	قيمة الدلالة	Mean Diff.	Std Er. Diff.	Lower	Upper	
رسميّ	1.075	0.312	6.972	20	0.000	1.38333	0.19841	0.96946	1.79721	دالّة
خاصّ	4.791	0.041	9.472	20	0.000	1.78788	0.18876	1.39414	2.18162	دالّة

توضح النّتائج الواردة في الجدول رقم 2 تقدّمًا لصالح المجموعة التّجريبيّة في المدرسة الرّسميّة، إذ ارتفع المتوسّط من 9.95 إلى 11.24، وارتفع أيضًا في المدرسة الخاصّة من 11.18 إلى 13.3.

وبحسب الجدول رقم 3 الوارد أعلاه، يظهر رائز "ت"، أنّ الفرق في معدل علامة الاختبار البعديّ، لدى المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة، أدّى إلى فروقات جميعها دالّة إحصائيًّا لمصلحة المجموعة التّجريبيّة في المدرستين الرسميّة والخاصة وإلى انعدام الفروقات غير الدالّة إحصائيًّا، ولقد بلغت قيمة الدلالة في المدارس الخاصّة والرسميّة 0.00.

تطرح نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عددًا من الأسئلة حول حقيقة العوامل الّتي تؤدّي إلى تراجع الإبداع في المرحلة المتوسّطة. فعلى الرغم من أنّ هذه الفئة العمريّة تواقة إلى الابتكار (سليم 2002)، نجد أنّ النّسبة المنخفضة في المجموعة الضّابطة تدلّ على أنّ نشاط المطالعة كان شبه مغيّب في هذه الصّفوف، أو أنّه لم يكن يستثمر لتنمية مهارات التّفكير العليا، بل كانت الأسئلة تتمحور حول مستوى التذكّر والمعرفة، وأحيانًا التّطبيق، ولا تشمل المستويات العليا الّتي من شأنها أن تنمّي التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.

كما تظهر النّتائج أنّ بعض العقبات ربّما تكون قد اعترضت التّفكير الإبداعيّ، كالافتقار إلى المرونة الّتي تشكّل عنصرًا أساسيًا من عناصر الإبداع، يُقابلها التمسّك بالنّمطيّة والجمود في طرائق التّعليم والتعلّم، ممّا يعطّل الكثير من الحلول السّريعة للمشكلات اليوميّة الّتي تعترض المتعلّم. كذلك ضعف الثّقة بالنّفس، وأحيانًا يسبّبها المعلّم بأسلوبه الّذي لا يتيح للمتعلّمين إبداء آرائهم، أو قد يكون غير قادرٍ على ضبط صفّه، ممّا يسبّب الفوضى ويتيح للمتعلّم انتقاد رفيقه والاستهزاء بإجابته.

ونشير هنا إلى أنّ الثّقة بالنّفس تمثّل عاملاً مهمًّا من عوامل التّشجيع على التّفكير الإبداعيّ، وأنّ ضعف هذه الثّقة يؤدّي إلى سيطرة الخوف على الفرد من الإخفاق، أو الفشل، أو الاستهزاء، ممّا يجنّب المتعلّم القيام بأعمال إبداعيّة (Julien 2013).

في المقابل، إنّ ارتفاع نسبة مهارات التّفكير الإبداعيّ في المجموعة التّجريبيّة، يدلّ على أنّ مطالعة القصص الثّلاث نمّت الإبداع لدى المتعلّمين عبر تعريضهم لكمّ كبير من الخبرات، وطرق مختلفة في التّفكير، وأساليب حياتيّة متباينة، وأتاحت الفرصة لهم لإعادة إنتاج الأفكار القديمة ضمن مواقف جديدة، ولتقبّل الجديد المختلف، وارتداء قبّعات التّفكير الإبداعيّ، وتنمية مهارات التّفكير العليا (Grabe, 2011).

إنّ المطالعة سهّلت على المتعلّمين إيجاد الإجابات عن تساؤلاتهم، ونمّت الإبداع عبر تنمية السّمات العاطفيّة والمزاجيّة للمتعلّم، وتطوير المكوّنات المعرفيّة للعمليّة الإبداعيّة،

ضمن سياقٍ اجتماعيّ تفاعليّ، سهّل عمليّات التمثّل والمواءمة من خلال استثارة المواهب الدّفينة، كلعب الأدوار الّذي شجّع على ممارسة عمليّات التّفكير الإبداعيّ.

والقصص المتناولة تضمّنت شخصيّات واقعيّة، عاشت ظروفًا مختلفة، وواجهت بعض المشقّات، ومعظمها شخصيّات تمثّل المراهق في مرحلته العمريّة. ويؤكّد باندورا في هذا السّياق، أنّ المتعلّم قادر على تعلّم المهارات، والكفايات، وعمليّات التّفكير المختلفة، عبر ملاحظته لسلوك النّماذج الاجتماعيّة المتنوّعة، دونما المرور بتلك الخبرات بشكل مباشر، كما أنّه قادر على إنتاج سلوك جديد وأصيل، لأنّه في الواقع لا يقلّد بشكلٍ حرفيّ وإنّما يحلّل القواعد الّتي تحكم سلوك النّموذج، ومن ثمّ يقوم بإنتاج أنماط سلوكيّة جديدة بناء على تلك القواعد الّتي تتخطّى ما رآه أو سمعه من سلوك النّماذج (Bandoura, 1986).

كما وتشير أمابيل إلى أنّ نمذجة السّلوك الإبداعيّ تعدّ أسلوبًا فعّالاً لتنمية الإبداع لدى الأطفال، سواء أكانت تلك النّمذجة قادمة من سلوك نماذج حيّة أو مقروءة أو مسموعة (Wang, 2012).

تتّفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة اشتيه (2002)، في أنّ التّفكير الإبداعيّ يتأثّر بطرائق التّدريس، فأساليب التّعليم الّتي تعتمد على التّلقين لا تفسح المجال للإبداع، بينما الأساليب التّربويّة غير المقيّدة والّتي تعتمد على الأنشطة الإثرائيّة كالمطالعة، تفسح للمتعلّمين فرصة التّفكير الحرّ.

كما تتّفق النّتائج أعلاه مع دراسة تويج (2017) الّذي طبّق اختبار تورانس الإبداعيّ بعد تطبيقه مجموعة من الأنشطة المتنوّعة الّتي سمحت للمتعلّمين بالإصغاء الإيجابيّ والتّفكير الواعي والتّحليل السّليم، وهذه الأنشطة ارتكزت على مهارتي القراءة والكتابة.

وتتّفق النّتائج أيضًا مع دراسة الزهراني (2017)، في أنّ القراءة لا تراعي في مراحل تحليلها مهارات التّفكير العليا، وهذا ما يؤثّر في الفهم القرائيّ لدى المتعلّم، لذا يُفضّل طرح أسئلة تتناول مهارات التّفكير العليا ومنها مهارات التّفكير الإبداعيّ.

كذلك تتّفق النّتائج مع دراسة صلاح والمحبوب (2003)، في وجود علاقة بين بعض المهارات والقدرة على التّفكير الإبداعيّ. فالمتعلّم الّذي تمكّن في النّماذج التّطبيقيّة من حلّ المشكلات، ومن توقّع الأحداث، تبيّن في اختبار تورانس أنّه قادر على التّفكير الإبداعيّ.

وأخيرًا تتّفق هذه الدّراسة مع دراسة wang (2012)، الّذي أثبت بالمنهج التّجريبيّ أنّ العلاقة وثيقة بين القراءة والكتابة والتّفكير الإبداعيّ، فكلّما ارتفع الوقت المخصّص للقراءة كلّما تحسّنت الكتابة ونمت مهارات التّفكير الإبداعيّ.

لمناقشة السّؤال الثّاني: ما أثر تعلّم نشاط المطالعة في تنمية المهارات الإبداعيّة الآتية: الطّلاقة والمرونة والأصالة؟ نعرض النّتائج الآتية:

جدول 4 - Paired Samples Test

المدرسة نوع	المجموعة	المهارة	Paired Differences: Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% CI's Diff.: Lower	Upper	T	df	Sig. (2-tailed)
رسميّ	ضابطة	الأصالة	0.04545	0.84387	0.17991	-0.32870	0.41961	0.253	21	0.803
		المرونة	0.22727	0.86914	0.18530	-0.15808	0.61263	1.226	21	0.234
		الطلاقة	0.04545	0.78542	0.16745	-0.30278	0.39369	0.271	21	0.789
	تجريبيّة	الأصالة	-1.18182	0.39477	0.08417	-1.35685	-1.00679	-14.042	21	0.000
		المرونة	-1.45455	0.80043	0.17065	-1.80944	-1.09965	-8.523	21	0.000
		الطلاقة	-1.18182	1.25874	0.26836	-1.73991	-0.62373	-4.404	21	0.000
خاصّ	ضابطة	الأصالة	0.04545	0.57547	0.12269	-0.20970	0.30060	0.370	21	0.715
		المرونة	0.22727	0.81251	0.17323	-0.13297	0.58752	1.312	21	0.204
		الطلاقة	0.04545	0.84387	0.17991	-0.32870	0.41961	0.253	21	0.803
	تجريبيّة	الأصالة	-1.31818	1.04135	0.22202	-1.77989	-0.85647	-5.937	21	0.000
		المرونة	-1.81818	1.05272	0.22444	-2.28493	-1.35143	-8.101	21	0.000
		الطلاقة	-2.22727	1.10978	0.23660	-2.71932	-1.73523	-9.413	21	0.000

لقد أظهرت النّتائج أنّ تعلّم نشاط المطالعة ساهم وبشكل فاعل، في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ الثّلاث: الطّلاقة والمرونة والأصالة. ويظهر رائز "ت" في الجدول أعلاه أنّ الفرق في معدّل العلامة على مهارة الطّلاقة في الاختبار البعديّ للمجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، أدّى فروقات دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة في المدرسة الخاصّة وفي المدرسة الرّسميّة أيضًا، إذ بلغت قيمة الدّلالة 0.00. وترجع النّتيجة إلى ما تضمّنته أنشطة المطالعة من خطوات أسهمت في تنمية مهارة بناء تكوين معرفيّ جديد، واستيعاب للمفاهيم والمعارف. كذلك إنّ تقبّل المعلّم لجميع الإجابات على اختلافها، حمّس المتعلّمين وشجّعهم لتوليد أكبر عدد من الإجابات من دون خوف من الخطأ أو قلق. كما أنّ اعتماد أسلوب العصف الذّهنيّ أدى دورًا بارزًا في تنمية مهارة الطّلاقة، وقد استُخدم في ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات والمرادفات، والصّفات، والصّور البيانيّة، كذلك الأضداد، وتوظيفها في أكبر عدد ممكن من الجمل. إنّ هذا الأسلوب فتح المجال أمام كلّ جهد خلّاق، كما درّب المتعلّمين على مهارة إبداء الرّأي والمشاركة في حلّ المشكلات (هنانو، 2008).

أمّا في ما خصّ مهارة المرونة، فتشير النّتائج إلى تفوّق المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة عند هذه المهارة. ويظهر رائز "ت" في الجدول أعلاه أنّ الفرق في معدّل العلامة على مهارة المرونة في الاختبار البعديّ للمجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، أدّى فروقات دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة في المدرسة الخاصّة وفي المدرسة

الرّسميّة أيضًا، إذ بلغت قيمة الدّلالة 0.00. وترجع هذه النتيجة إلى أنّ الأسئلة الإبداعيّة المطروحة في نشاط المطالعة جاءت بعيدة من الجمود والرّتابة، وساعدت المتعلّمين في تغيير وجهتهم الذّهنيّة في الإجابة، فكلّما ازدادت قدرة المتعلّم على تغيير اجاباته لكي تتلاءم مع موقف جديد، كلّما تطوّرت لديه المرونة.

وكان للمعلّم دور بارز في تنمية مهارة المرونة في حصّة المطالعة، من خلال السّماح للمتعلّمين بالاطّلاع على وجهات نظر الرّفاق وتقبّلها، ممّا ساهم في توفير البيئة الصفيّة الّتي يسودها الاحترام وعدم السّخرية من أي متعلّم يطرح فكرة جديدة. كما تمكّن المتعلّمون خلال تطبيق أنشطة المطالعة من توظيف مفردات بصور مختلفة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، بحيث أخذت أشكالاً وصورًا جديدة في كلّ مرّة. وتمكّنوا أيضًا من التنبّؤ بأحداث جديدة، واستطاعوا إيجاد حلّ للمشكلة المطروحة، ولم يتوانوا عن إعطاء الحجج المرنة والمقنعة والمناسبة للموقف. كلّ هذه الأنشطة ساعدت في تنمية مهارة المرونة لدى المتعلّمين.

وإذا ألفينا نتيجة مهارة الأصالة، نجد أنّ رائز "ت" يظهر في الجدول أعلاه أنّ الفرق في معدّل العلامة على مهارة الأصالة في الاختبار البعديّ للمجموعتين الضابطة والتّجريبيّة، أدّى فروقات دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة في المدرسة الخاصّة وفي المدرسة الرّسميّة أيضًا، إذ بلغت قيمة الدّلالة 0.00. تعود هذه النتيجة إلى توظيف المتعلّمين لهذه المهارة في تعلّم المطالعة، من خلال الأسئلة الّتي تتميّز بالجدّة والتفرّد. فالمتعلّم تدرّب على أن يتوقّع نهاية جديدة لقصّة ما، وأن يقترح استخدامًا جديدًا لشيء ما أو لفكرة، كما تعلّم أن يستنبط معلومات جديدة من معلومات واردة، وأن يتوقّع حوارًا أو نقاشًا جديدًا انطلاقًا من أحداثٍ قرأها، وأن يجد علاقة جديدة بين كلمات ومصطلحات، وأن يقدّم حلاً جديدًا وغير مألوف لمشكلة معيّنة (الملحق)، كلّ هذه الاستراتيجيّات أدّت إلى ارتفاع نسبة مهارة الأصالة بشكلٍ ملحوظ. وإذا قارنّا نتيجة مهارة الأصالة بغيرها من المهارات الإبداعيّة يتبيّن لنا أنّها حصلت على النّسبة الأقلّ على الرغم من ارتفاعها في الاختبار البعديّ، ويعود السّبب وبحسب مجموعة من التّربويّين إلى أنّه من الصّعب ظهور مهارة الأصالة عند المتعلّمين في وقت قصير (سعادة، 2011).

يتّضح ممّا سبق أنّ المطالعة جعلت المتعلّم قادرًا على إنتاج عدد كبير من الأفكار؛ فنمّت بذلك مهارة الطّلاقة، أيضًا ساعدت المتعلّم في تنويع أفكاره بحيث تكيّف مع الأوضاع المستجدّة، فنمّت بذلك مهارة المرونة. كما أنّها أتاحت للمتعلّم أن ينتج أفكارًا غير مألوفة، فنمّت بذلك مهارة الأصالة.

هذه النّتائج تؤكّد نظريّة تشومسكي في وجود علاقة وطيدة بين التّفكير واللّغة، فكلّما كانت القدرات العقليّة سليمة وخالية من الاضطرابات كانت القدرات اللّغويّة سليمة وصحيحة، لا سيّما أنّ هناك ارتباطًا بين التّفكير واللّغة (Rawlinson, 2017).

إنّ نشاط المطالعة نمّى مهارات التّفكير الإبداعيّ الثّلاث: الطّلاقة والمرونة والأصالة، ولو بشكل متفاوت، لكنّ النّسب ارتفعت بين الاختبار القبلي والبعديّ، وهذه النّتيجة تتّفق مع دراسة wang، في أنّ التّفكير الإبداعيّ يتطلّب مجموعة من الاستراتيجيّات والأنشطة ليُبصر النّور، وأنّ المطالعة بأنشطتها الفاعلة، وبما تتضمّنه من مهارات التّفكير العليا من تحليل وتقويم وابتكار، تسهم في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى المتعلّم (Wang, 2012).

كما تتّفق النّتيجة مع دراسة كلّ من هوكانسون (Hokanson, 2018)، وسعادة (2011)، في الشّقّ العمليّ التّطبيقيّ، بحيث عرض الباحثان مجموعة من الاستراتيجيّات الإبداعيّة، وشرحا دروسًا طبّقا خلالها هذه الاستراتيجيّات، ووزّعاها وفق المهارات الإبداعيّة الأربع، مُظهرين كيفيّة توظيف الأسئلة والأنشطة الإبداعيّة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ الأربع: الطّلاقة والأصالة والمرونة والتّفاصيل.

وتتّفق النّتائج أيضًا مع نتائج دراسة هنانو (2008) ودراسة بوزونسون (Besonson, 2015)، اللّتين أكّدتا أهميّة أسلوب العصف الذّهنيّ في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ شفهيًّا أم كتابيًّا. فهذا الأسلوب أو التكنيك يتمثّل في إطلاق العنان للتّفكير في قضيّة أو موقف، فتتدفّق الأفكار من دون رادعٍ، ويحصل ما يسمّى باستمطار الأفكار، لتوظّف لاحقًا في مهارات إبداعيّة.

وتتّفق نتائج الاختبار القبليّ مع نتائج دراسة بروكهارت (Brookhart, 2011)، الّتي أظهرت أنّ الاختبارات الصفيّة الّتي يعدّها المعلّمون لا تتناول مهارات التّفكير العليا، وهذا سبب من أسباب تدنّي مستوى تحصيل المتعلّمين في الاختبار الإبداعيّ القبليّ (TTCT).

وتتّفق هذه النّتائج كذلك مع دراسة العنزي (2017)، في ضرورة تنويع استراتيجيّات التّعليم لتنمية التّفكير الإبداعيّ.

ولمناقشة السؤال الثّالث حول احتمال وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات تحصيل متعلّمي المدارس الخاصّة والمدارس الرّسميّة الّتي طبّقت نشاط تنمية التّفكير الإبداعيّ بالمطالعة، نعرض الجدول الآتي:

جدول 5 - Group Statistics

			المتوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	الاختبار القبلي	رسمي	10.0606	1.67659
		خاص	**11.2879**	1.96341
	الاختبار البعدي	رسمي	9.9841	1.65823
		خاص	**11.2063**	1.84835
تجريبيّة	الاختبار القبلي	رسمي	9.9841	1.79962
		خاص	**11.6190**	1.99523
	الاختبار البعدي	رسمي	11.3175	1.60026
		خاص	**13.3651**	1.89416

يظهر الجدول (5) الوارد أعلاه فروقات في المتوسّط الحسابيّ لصالح المدرسة الخاصّة في الاختبارين القبليّ والبعديّ، وفي المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة. ويشير كلّ من تورانس وجيلفورد في هذا السّياق، إلى أنّ الإبداع عمليّة إنسانيّة تنمو بالتّدريب وهو استعداد فطريّ يملكه كلّ فرد، ولكن البيئة والثّقافة هي ما ينمّيه أو يثبطه (Guilford, 1986). وبما أنّ نتائج هذه الدّراسة قد أظهرت تحسّنًا في أداء المجموعتين التّجريبيّتين مقابل المجموعتين الضّابطتين، فإنّ هذا يعدّ مؤشّرًا إضافيًّا يدعم وجهة النظر القائلة بأنّه من الممكن التّدريب على الإبداع داخل المدارس وضمن أنشطة وبرامج محدّدة.

للمدرسة إذًا دور بارز في التّشجيع على الإبداع وتنميته أو إعاقته. فالمدرسة المتطوّرة الّتي تقدّم للمتعلّم الخبرات المتنوّعة، وتشركه في الأنشطة المحفّزة الّتي تتيح الفرصة لحريّة التّفكير، والتّحليل، وتوجيه الأسئلة والاستفسارات، تنمّي لديه مهارات التّفكير الإبداعيّ ويصبح متعلّمًا واثقًا بنفسه، متمتّعًا بروح المخاطرة والبحث والاكتشاف (شحاتة، 2000).

والمدرسة الرّسميّة في لبنان تعكس الحالة الاجتماعيّة لفئة كبيرة من اللّبنانيّين، وقد تبيّن في بعض الدّراسات المعاصرة أنّ ربّ الأسرة الأميّ يتوجّه بنسبة 82% لتسجيل أولاده في المدارس الرّسميّة (يعقوب، وبدر 2012). وهذا ما يؤثّر أيضًا على انخفاض مستوى تحصيل المتعلّمين، لأنّ هذا الأخير يتعلّق بالمستوى التّعليميّ والثّقافيّ للأهل. كما أنّ الانتماء إلى المدرسة لا يعود له معنى طالما أنّ المدرسة تتحوّل إلى إطار من الظّروف غير المحبّبة الّتي لا تحمل للمتعلّم سوى المتاعب والضّغوطات لمتابعة واجبات لا يحبّها. (فيّاض، 2008)

ويبقى أنّ العوامل التّعليميّة والتّربويّة والاجتماعيّة الّتي سبّبت وما زالت تسبّب تدنّي مستوى تحصيل متعلّمي المدارس الرّسميّة، تهدّد بكسر ثقة الأهل بهذه المؤسّسات، إذ بلغت نسبة المتعلّمين في المدارس الرّسميّة 29% فقط على صعيد الوطن. (فياض، 2008).

بالمقابل نجد أنّ معظم متعلّمي المدارس الخاصّة ينتمون إلى طبقات اجتماعيّة ميسورة إجمالاً، ممّا يساعد على تنمية التّفكير الإبداعيّ. وهذا ما يتّفق مع دراسة Besencon (2015) التّي خلُصت إلى أنّ أساليب التّربية الحديثة ساعد على تنمية التّفكير الإبداعيّ، فهي تقدّم للفرد برامج تربويّة تسمح له بالبحث عن حلول لمشكلات قد تعترضه، أو فكّ لغز معيّن، أو توقّع نهاية معيّنة. بالمقابل إنّ طرق التّنشئة الاجتماعيّة القاسية تحدّ من قدرة الأفراد على التّفكير.

ولاحظنا أثناء تجربتنا الإجرائيّة الميدانيّة أنّ المدرسة الخاصّة تتولّى إلى حدّ مقبول رعاية المبدعين وتشجّعهم، فهي مجهّزة بغرفٍ فيها تقنيّات حديثة ومتطوّرة (اللّوح الفاعل، آلات تسجيل، أدوات تكنولوجيّة، كمبيوترات حديثة...)، يتردّد إليها المتعلّمون تحت إشراف المعلّم. كما أنّها تتضّمن مكتبة كبيرة مجهّزة بالكتب الحديثة الّتي تنمّي التّفكير الإبداعيّ وتسمح للمتعلّمين باستعارتها. إضافة إلى أنّ المدرسة تنظّم من وقت إلى آخر محاضرات ولقاءات تربويّة وثقافيّة تحفّز المتعلّم لإبداء رأيه وللبحث عن حلول لمشكلاته. وأخيرًا، إنّ

المدرسة الخاصّة تكافئ المتعلّم على عمله الإبداعيّ ولو كان ذلك بنسبة قليلة، فهي تقدّم الجوائز للمتفوّقين في مباراة الإلقاء أو في التّمثيل، وفي الرّياضة أيضًا، وكلّ هذه الأنشطة تكشف قدرات المتعلّمين وتطوّرها نحو الإبداع.

تختلف نتائج السّؤال الثّالث في ما خصّ المدارس الرّسميّة مع دراسة العزري (2017)، الّتي أظهرت ميدانيًّا أنّ مستوى استخدام المعلّمين مهارات التّفكير الإبداعيّ كان متوسّطًا، لأنّ نتائج الاختبار القبليّ في الدراسة الحاليّة متدنيّة، وتشير إلى ندرة استخدام المعلّمين هذه المهارات، وقد يعود ذلك إلى المنهج الّذي لم يتطوّر منذ أكثر من عشرين سنة، وإلى الدورات التّدريبيّة الّتي لا يشارك فيها إلاّ عدد ضئيل من المعلّمين المدعوّين إليها (بحسب منسّقة اللّغة العربيّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء)، كذلك إلى اعتماد طرائق تعليم غير ناشطة تنمّي الذّاكرة والمعرفة لكن بالمقابل تقمع كلّ تفكير إبداعيّ.

بالمقابل تتّفق النّتائج أعلاه مع دراسة تان (Tan, 2016) في أنّ البيئة المدرسيّة الغنيّة بمصادر التعلّم وفرص الاكتشاف، تهدف إلى تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ. والعمليّات الّتي تدور داخل قاعة الصّفّ، كذلك الأنشطة، تعدّ جزءًا أساسيًّا من هذه البيئة، فالصّفّ المحفّز على الإبداع يكون مجهّزًا بالتقنيّات والوسائل، ومتمتّعًا بجوّ مشجّع ومثير، ويكون فيه المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

- **الخاتمة**

عندما تصل إلى وضع خاتمة لدراسة عن التّفكير، تشعر وكأنّك ما زلت في المقدّمة، وأنّه عليك أن تبدأ في التّفكير من جديد، وذلك لأنّ التّفكير مرتبط بالعقل البشريّ أساس سيرورة النموّ والاكتساب.

لقد عمدنا في هذه الدّراسة إلى إظهار مدى التّلاؤم بين مهارات التّفكير والأساليب التّعليميّة والتّربويّة، فاخترنا أنشطة للمطالعة في الصّفّ الأساسيّ السّابع، ووظّفناها في خدمة التّفكير الابداعيّ من خلال أسئلة واستراتيجيّات إبداعيّة. وبعد شهر من العمل الميدانيّ في المدارس والصّفوف، خضعت العينة لاختبار تورانس الإبداعيّ TTCT، وجاءت النّتائج إيجابيّة لصالح المجموعتين التّجريبيّتين. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مهارات التّفكير الابداعيّ قابلة للتّعلّم والتّعليم، لا بل هي حاجة ملحّة في عصر معقّد يتطلّب مهارات ما فوق معرفيّة، وهذه المهارات ترتكز على التّفكير وهو قوّة الّتي يستعملها الفرد على المستويين الحسيّ والعقليّ، فينطلق من عمليّات معرفيّة أساسيّة، إلى عمليّات ما فوق معرفيّة، تجيز له إدراك الحقائق، وتقويم الاعوجاجات، وتخيّل الأحداث، وتصوّر المواقف الّتي قد تحصل في المستقبل.

لقد آن الأوان لنأخذ موضوع التّفكير مأخذ الجدّ، ونجعله هدفًا رئيسًا للعمليّة التّعلّميّة في المستويات التّعليميّة كلّها. بمعنى آخر أن نتجاوز فلسفة التّعليم السّلوكيّ إلى فلسفة التّعليم المعرفيّ (Cognitive Education)، وأن نحدث التّكامل بين المحتوى التّعليميّ وطرائق التّدريس مع مهارات التّفكير الأساسيّة داخل المناهج الدّراسيّة.

وهذا يتطلّب ضرورة تدريب المتعلّمين على استخدام تطبيقات مهارات التّفكير، والاستكشاف، والمناقشة، والتّحليل، والدّفاع عن الآراء والمعتقدات. وبهذا يتطوّر التّعليم الفعّال ليقابل احتياجات المجتمعات المتطوّرة في العصر الحادي والعشرين.

ختامًا، لكم نحن بحاجة إلى "متعلّم مفكّر"، وإلى تفعيل عمليّات تعليم مهارات التّفكير في المناهج التّعليميّة وإعادة صياغة هيكليّة المناهج في صورة جديدة، بعد إجراء دراسات تجريبيّة وميدانيّة كهذه الدّراسة، لأنّ تقويم أرضنا يبدأ من جذورنا وممّا/ ممّن على سطحها، ولا يكون بتبنّي منتج مستورد من الخارج، لأنّ في ذلك مجازفة لا تحمد عواقبها.

***

الهوامش ولائحة المصادر والمراجع والملحق:

*** دكتورة في كلية التربية (الفرع الثّاني)، اختصاص: تعليم اللّغة العربيّة – الجامعة اللبنانية**

- **المصادر:**

- عوّاد، توفيق يوسف. (2007). الصّبيّ الأعرج. بيروت: مكتبة لبنان.
- جزجور، مهى. (2013). لم نعد صغارًا. الطّبعة الثّانية. بيروت: كتابنا للنّشر.
- ناعسي، طانيوس. (2018). حمار أعمال. بيروت: ألفا برس.

- **المراجع العربيّة:**

- البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيّات متعدّدة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامّة السوريّة للكتاب.
- تويج، سليمان سليمان حسن (2017). أثر تدريس اللّغة العربيّة باستخدام التعلّم النّشط في تنمية مهارات التّفكير الابداعيّ. غزة، دولة فلسطين: المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث. المجلّد الأوّل. العدد الأوّل5780-2518 : ISSN. (ص. 38-51)
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). الإبداع: مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العمليّة الإبداعيّة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله. (2017). فاعليّة نموذج أبعاد التّعلّم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائيّ لدى طلاّب الصّفّ الثّالث المتوسّط. مجلّة الجامعة الاسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة. العدد 25. ISSN 2410-3152. (ص 46-87).
- سعادة، جودت أحمد. (1999). التوسّع والأصالة وإبداع الطلبة. مقالة منشورة في صحيفة القدس الفلسطينية، العدد (10848) بتاريخ 1999/11/4.
- سعادة، جودت أحمد. (2011). تدريس مهارات التّفكير، مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة. الأردن: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.
- سليم، مريم. (2001). أدب الطّفل وثقافته. بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- سليم، مريم. (2002). علم نفس النّمو، ط 1. بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- شحاتة، حسن. (2000). تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق. لبنان: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.
- صلاح، سمير والمحبوب، شافى. (2003). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعيّة والقدرة على التّفكير الابداعيّ. مجلّة القراءة والمعرفة. المجلّد الثّالث عشر، العدد السّادس والعشرين. (ص 193-221).
- صيّاح، أنطوان. (1995). دراسات في اللغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها. بيروت: دار الفكر اللّبنانيّ.
- صيّاح، أنطوان. (2016). التّفكير، اللّغة والتّعليم. بيروت: دار النّهضة العربيّة.
- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التّفكير للمرحلة الأساسيّة. ط1، درا الفكر للطباعة النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العنزي، منيرة عبد الرّحمن حسبان. (2017). فاعليّة نموذج الخطوات السّبع في تنمية مهارات التّفكير الابداعيّ لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي في مادة الأحياء. السعودية: مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الابحاث. العدد العاشر. ISSN (2518-5780). (ص 95-117)
- عبد العزيز، سعيد. (2013). تعليم التّفكير ومهاراته. تدريبات وتطبيقات عمليّة. الأردن: دار الثقافة. (ص. 86)

- قطامي يوسف، والفرا رلى. (2009). التّفكير الإبداعيّ القصصي للأطفال. عمان: دار المسيرة.
- قنديلجي، عامر. (2008). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والاكترونية. الأردن: دار المسيرة.
- كايد، سليمان. (2009). المطالعة مفتاح الثّقافة، مفهومها ودورهما في تنمية الفرد والمجتمع، فلسطين.
- مناهج التّعليم العامّ وأهدافها. (1997). المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. بيروت: مطبعة صادر.

- **الأجنبيّة**

- Ardois, C. (2006). Eduquer l'intelligence. Trad. De Teaching for thinking by Robert Stenberg and Louis Spear- Swerling. (1996). Bruxelles: De boeck.
- Bandoura, A. (1986). Social Foundation of thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Brookhart, S. (2011). Starting the conversation about garding. Educational leadership, 60 (3), 10-14.
- Cropley, A. J. & Urban, K. K. (2000). Programs and strategies for nurturing creativity. in K. A. Heller, f. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford, UK: Pergamon.
- Elvira. M. Sagone. E Elizabetta,S. (2009) Creative Thinking Skills & Big Five Factors of Personality measured in Italian School Children. Psychological Reports: Vol. 105, Issue, pp. 791-803. Faculty of Education Science University of Catania, Italy.
- Fisher, R. (1991). Teaching Children to think. London: international publishing group.
- Grabe, W. And Stoller, F. (2011). Teaching and Researching Reading. Second edition. New York: Routledge. (p. 11-13)
- Guilford, J.P. (1986). Creative talents: their nature, uses, and development. Buffalo, N.Y: Bearly limited.
- Hokanson, B. (2018). Developing Creative Thinking Skills, An Introduction for learners. New York. Routledge.
- Johnson, J.E. (2003). Creative Teaching: its effects upon the creative thinking ability achievement and intelligence of selected fourth grade students. D. A. I, 35 (7). 4132-A
- Johnson, A. (2010). Teaching critical thinking skills,
- From: http://www.academia.edu/12885052/THINKING_SKILLS
- Jullien, F. (2013). Pourquoi je stresse? Les 6 couleurs de mon stress. Paris : Eyrolles.
- Lucas, B., Spencer, E. (2017). Teaching Creative Thinking. Developing Learners who Generate Ideas And Can Think Critically. Pedagogy for a changing world. UK : UKEdchat Podcast.
- Maury, L. (2008). Le Développement de l'enfant, Que sais-je, 4ème édition. Paris : PUF.
- Meador, K.S. (1992). Emerging Rainbows: a review of the literature on creativity, journal for the education of the gifted, 15, 2, 163-181.
- Rawlinson, G. (2017). Creative Thinking and Brainstorming. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Runco, M.A. (2003). Education for the creative potential, Scand
- anavian Preteens. Cincinnati, Ohio: Standard Publishing.
- Torrance, E. (1977). Creativity in the classroom. Washington, D.C. National Educational Association.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. London: Jonathan Cape.
- Wang, A.Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. Thinking skills and creativity journal. Elsevier. Volume 7. Issue1. (38-47).
- Ward, T.B., Smith , S.M.,& Vaid , J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought: An investigation of conceptual structures and processes. Washington: American Psychological Association. (p. 2-26)

- Williams, F.E. (1993). The Creativity Assessment Packet. Chesterfield, MO: Psychologists and Educators Inc.

- **المراجع الالكترونية**

- البشيتي، دعاء بنت نافذ. (2012). القصّة وأثرها على الطّلاقة اللّغويّة عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائيّة. نقلاً عن: http://www.alukah.net/publications_competitions/0/41624
- الدعفس، دعفس بن عبدالله بن فضل. (2009). تقويم كتب المطالعة بالمرحلة الثّانويّة في ضوء مهارات التّفكير الابداعيّ. دراسة مكملة لنيل درج ة الماجستير في التربية. الرّياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة. نقلاً عن: http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind8019.pdf
- اشتيه، ضرار مصطفى. (2002). استخدام مهارات التّفكير الابداعيّ في تدريس مادّة اللّغة العربيّة لتلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ بمحافظة نابلس، وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حلّ المشكلات اللّغويّة. نقلاً عن: https://scholar.najah.edu/ar/content/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%AE%D8%AF%D8%A7%D9%85
- العزري، راشد بن سيف بن ماجد. (2017). استخدام معلّمي الصّفوف (1-10) لمهارات التّفكير الابتكاريّ من وجهة نظر المشرفين التّربويّين في مدارس محافظة الظّاهرة. نقلاً عن: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreVol41No4Y2017/ijre_2017-v41-n4_083-114.pdf
- فياض، ليلى، حطب زهير. (2008). العوامل غير التعليمية المؤثّرة في عمليّتي الرسوب والتسرّب، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وزارة التربية والتعليم العالي، الجمهوريّة اللّبنانيّة. نقلاً عن: https://www.crdp.org/files/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D-
- نصّار، سامية عبدالله محمّد. (2010). أثر تدريس اللّغة العربيّة بالوسائط المتعدّدة في تنمية المهارات اللّغويّة اللاّزمة لتلاميذ الصّفّ الرّابع من التّعليم الأساسيّ. الجمهوريّة اليمنيّة. نقلاً عن: http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=29271
- هنانو، عبدالله محمد. (2008). مهارات العصف الذّهنيّ ودورها في تنمية التّفكير الإبداعيّ عند الطّلاّب. نقلاً عن: http://www.saaid.net/book/18/10006.pdf
- يعقوب نجوى، بدر لارا. (2012). التّعليم في لبنان، إدارة الإحصاء المركزيّ في لبنان. http://www.cas.gov.lb/images/PDFs/SIF/CAS_Education_In_Lebanon_SIF3_Arabic.pdf
- Besencon. M. (2015). Vers une pédagogie de la créativité en classe de langue. Mémoire professionnel, Formation HEPL, Secondaire 1. Tire de:
- http://doc.rero.ch/record/257009/files/md_ms1_p16792_2013.pdf
- Tan, See Liang and lee, shu shing and others. (2016). Fostering Creativity in the classroom for High Ability Students: Context Does Matter. Retrieved from:
- https://www.google.com.lb/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjmnYPL-NDcAhUKdxoKHTkHAKQQFjAlegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mdpi.com%2F2227-7102%2F6%2F4%2F36%2Fpdf&usg=AOvVaw1NoPBqHvWvF0O3plKaJOS0

* * *

الملحق

استراتيجيّات تعليم مهارات التّفكير الابداعيّ بالمطالعة

نركّز في هذا العمل على مهارات التّفكير الإبداعيّة الآتية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، نظرًا إلى أنّ اختبار تورانس اللّفظيّ يقيس هذه المهارات الثّلاث ولا يقيس المهارة الرّابعة أي مهارة التّفاصيل.

إجراءات تدريس المهارات اللّفظيّة للتّفكير الإبداعيّ

أوّلاً: تتلخّص إجراءات تدريس مهارة الطلاقة وفق الآتي:

1- يعرّف المعلّم طلاقة التّفكير ويشرح أهميّتها للمتعلّم.

2- يعطي المعلّم من عنده بعض الأمثلة التوضيحيّة عليها.

3- يقرأ المعلّم التّعليمة أو يكتبها على اللّوح أمام المتعلّمين.

4- يقسم المعلّم الصّفّ إلى مجموعتين بحيث يطلب من كل مجموعة أن تدوّن أفكار المجموعة الأولى.

5- تضيف كلّ مجموعة ما لديها من الأفكار إلى المجموعة الثّانية.

6- على المعلّم أن يتقبّل أفكار المتعلّمين، ويعوّدهم أن يتقبّلوا أفكار بعضهم ويطوّروها، وأن يناقشهم في المعوقات الّتي تواجههم أثناء التّفكير.

ثانيًا: تتلخّص إجراءات تدريس مهارة المرونة وفق الآتي:

1- يعرّف المعلّم مرونة التّفكير ويشرح أهميّتها للمتعلّمين.
2- يطرح المعلّم التّعليمة على المتعلّمين، ويتعاونون جميعًا لوضع قائمة من الأفكار حول السؤال المطروح.
3- يطاب إلى المتعلّمين أن ينظروا إلى أفكارهم وأن يحوّلوها إلى أفكار جديدة وغير مألوفة.
4- قد يعجز المتعلّمون في بادئ الأمر من إيجاد الأفكار الجديدة، لذا على المعلّم في هذه الحالة أن ينقل العمل إلى وقت آخر، وينتقل إلى عملٍ آخر، بحيث يترك للمتعلّم مجالاً للتّفكير في حلول قد تظهر في وقت لاحق.

ثالثًا: تتلخّص إجراءات تدريس مهارة الأصالة وفق الآتي:

1- يعرّف المعلّم أصالة التّفكير ويشرح أهميّتها للمتعلّمين.
2- يشجّع المعلّم المتعلّمين على العمل الفردي والجماعي لإيجاد أفكار جديدة انطلاقًا من الأفكار القديمة من خلال عمليّة العصف الذّهنيّ.
3- يطلب المعلّم إلى المتعلّمين عرض أفكارهم الأصيلة، وتبرير سبب اعتبارها أصيلة.
4- يعرض المتعلّمون الخطوات الّتي استخدموها في التوصّل إلى إنتاج الأفكار الأصيلة.
5- يزوّد المعلّم المتعلّمين بموضوعات جديدة تحفّز على إنتاج أفكار أصيلة.

كتاب لم نعد صغارًا: عنوان القصّة: آسفة لم أقصد! للكاتبة مهى جرجور

مهارة الطلاقة	مهارة المرونة	مهارة الأصالة
الهدف الأوّل: أن يستخدم المتعلمون أسلوب العصف الذّهنيّ في ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة للمفردة "تسلّلت" (ص.121) السّؤال: ورد الفعل تسلّلت في الجملة الآتية: "تسلّلت إلى حاسوبها". ما معنى هذا الفعل؟ أعطِ أكبر عدد من المرادفات له. الهدف الثّاني: أن يستخدم المتعلّمون أسلوب العصف الذّهنيّ في توظيف المفردة "تسلّل" في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى. السؤال: ضع الفعل تسلّل في أكبر عدد من الجمل المفيدة. الهدف الثّالث: أن يستخرج المتعلّمون كلمات وأضدادها من النّصّ. السؤال: أعد قراءة القصّة من ص. 96 حتى ص. 106 فقط، ثمّ استخرج الكلمات وأضدادها ودوّنها أمامك. الهدف الرّابع: أن يستخدم المتعلّمون أسلوب العصف الذّهنيّ في إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات وأضدادها من خارج النّصّ. السؤال: فكّر في إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات وأضدادها من خارج النّصّ. الهدف الخامس: أن يستخدم المتعلّمون أسلوب العصف الذّهنيّ في إعطاء أكبر عدد ممكن من الأمثلة حول موضوع الإنترنيت. السّؤال: أعط أكبر عدد من الأمثلة الإيجابيّة أو السّلبيّة حول موضوع الانترنيت.	الهدف الأوّل: أن يوظّف المتعلّمون الكلمات بصورها المختلفة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، بحيث تأخذ أشكالاً وصورًا جديدة في كلّ مرّة. السّؤال: ضع الكلمات الآتية في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، بحيث تأخذ أشكالاً وصورًا جديدة في كلّ مرّة: "انتهز"، "الأسى"، "حلّ". الهدف الثّاني: أن يقوم المتعلّمون بلعب دور شخصيّات القصّة السّؤال1: من خلال قيامك بلعب دور الفتاة سارة، ما الّذي أعجبك في شخصيّتها؟ لماذا؟ ما الّذي لم يعجبك؟ لماذا؟ هل تتمنّى أن تكون مثلها؟ لماذا؟ السّؤال 2: من خلال قيامك بلعب دور الفتاة كريستل، هل تتمنّى أن تكون مثلها؟ لماذا؟ السؤال الثّالث: من خلال قيامك بلعب دور والدة سارة. هل تتمنّى أن تكون والدتك مثلها؟ لماذا؟ السؤال الرابع: لو كنت والد كريستل، لكنت تصرّفت كما تصرّف والدها في القصّة؟ لماذا؟ الهدف الثّالث: أن يتنبأ المتعلّم بحدث ما لم يرد في القصّة. السّؤال: تصوّر أنّ والدة كريستل كانت على قيد الحياة، ما ستكون ردّة فعلها إزاء تصرّفات ابنتها برأيك؟ لماذا؟	الهدف الأوّل: أن يتوقّع المتعلّمون نهاية للقصّة. السّؤال: اقرأ القصّة من ص. 96 حتى ص. 112. ما النّهاية المحتملة الّتي تتوقعها ؟ الهدف الثّاني: أن يقترح المتعلّم استخدامًا جديدًا لشيء أم لفكرة ما. السّؤال: اقترح أكبر عدد ممكن من أسباب استخدام الكمبيوتر. الهدف الثّالث: أن يستنبط المتعلّم معلومات جديدة من معلومات واردة في القصّة. السؤال: اعطِ من عندك أكبر عدد من المعلومات الّتي تعرفها عن " الأصدقاء السّيّئين". الهدف الرّابع: أن يحدّد المتعلّم مثالاً دقيقًا عن فكرة أصيلة. السّؤال: ظهر في النّصّ مدى رعاية الأهل لابنتهم سارة. أعط أكبر عدد من الأمثلة عن " أهميّة رعاية الأهل لأبنائهم". الهدف الخامس: أن يتوقّع حوارًا أو ناقشًا جديدًا انطلاقًا من أحداث القصّة. السّؤال: تصوّري أنك سارة الّتي منعتها أمّها من استخدام شبكة الانترنيت. أنشئي نقاشًا جديدًا بينكما لتقنعيها بأن تسمح لك به.

كتاب الصبيّ الأعرج- قصّة الصبيّ الأعرج للكاتب توفيق يوسف عوّاد

مهارة الطّلاقة	مهارة المرونة	مهارة الأصالة
الهدف الأوّل: أن يستخدم المتعلّمون أسلوب العصف الذّهنيّ في توظيف المفردات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى. السؤال: وظّف الكلمات الآتية في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى: الأعرج- صندوق- ضربة. الهدف الثّاني: أن يستخرج المتعلّمون الكلمات وأضدادها من النّصّ. السؤال: ابحث في النّصّ عن كلمات وأضدادها، ثمّ استخرجها ودوّنها أمامك. الهدف الثّالث: أن يضع المتعلّمون الأضداد الّتي استخرجوها في أكبر عدد من الجمل التّامّة المعنى. السّؤال: ضعْ الأضداد الّتي استخرجتها في التمرين السّابق في أكبر عدد من الجمل المفيدة. الهدف الرّابع: أن يعطي المتعلّمون أكبر عدد ممكن من المشبه به. السّؤال: انطلق من العبارة الآتية: الصبيّ الأعرج يشبه...... واستكملها بأكبر عدد من المشبه به المناسب. الهدف الخامس: إعطاء أكبر عدد من الصّفات الّتي لم ترد في القصّة. السؤال: أعطِ أكبر عدد من الصّفات المناسبة للعمّ ابراهيم، والّتي لم ترد في القصّة.	الهدف الأوّل: التّفكير في إيجاد حلّ لمشكلة الصبيّ الأعرج. السّؤال: اقرأ القصّة من بدايتها حتّى صفحة 22، وفكّر في طرق مختلفة لحلّ مشكلة الصبيّ. الهدف الثّاني: إعطاء أكبر عدد من الحجج المرنة والمقنعة، انطلاقًا من لعب دور معيّن. السّؤال: انطلق من الجملة الآتية: "أتمنّى أن أكون مكان الصبيّ الأعرج". وضّح لماذا، ثمّ تصرّف كأنّك الصبيّ الأعرج. الهدف الثّالث: أن يوظّف المتعلّمون الكلمات بصورها المختلفة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، بحيث تأخذ أشكالاً وصورًا جديدة في كلّ مرّة. السّؤال: ضع المفردات الآتية في أكبر عدد ممكن من الجمل بحيث تأخذ أشكالاً وصورًا جديدة في كلّ مرّة: وضَعَ- أعرج- يدور الهدف الرّابع: التّفكير في نهاية مختلفة عن النهاية الواردة في القصّة. السّؤال: بعد قراءة القصّة كاملةً، فكّر في نهاية أخرى لها.	الهدف الأوّل: أن يجد المتعلّمون علاقة أو رابطة بين الكلمات. السّؤال: راقب الكلمات الآتية، صنّفها في مجموعات، ثمّ جد العلاقة الرّابطة بينها: رجله العوجاء-الجلاّد- كوخ حقير- ابتسامته الباكية- سقف تنك- صامتًا- مستنقع- كسيح- القنديل- متقاعد. الهدف الثّاني: كتابة حوار بعد تصوّر أحداث جديدة. السّؤال: تصوّر أنّ الصبيّ الأعرج التقى أمّه، واكتشف أنّها لم تمت إنّما كانت تبحث عنه. تخيّل الحوار الّذي جرى بينهما. الهدف الثّالث: أن يقترح المتعلّم استخدامًا جديدًا لشيء ما. السّؤال: لقد استخدم العم ابراهيم عصاه ليضرب الصبيّ. فكّر في استخدامات أخرى للعصا. الهدف الرّابع: تقديم حلّ جديد وغير مألوف. السؤال: قدّم حلاً لمشكلة الصبيّ الأعرج، يكون جديدًا، مبتكرًا، وغير مألوف.

كتاب: حمار أعمال- قصّة: قسمة ونصيب. للكاتب مطانيوس ناعسي.

مهارة الطلاقة	مهارة المرونة	مهارة الأصالة
الهدف الأوّل: أن يعطي المتعلّمون أكبر عدد ممكن من الكلمات. السّؤال: اقرأ ما ورد صفحة 21، ثمّ أعط من عندك أكبر عدد ممكن من صفات التّفّاحة على أن تبدأ الكلمات كلّها بحرف الميم. الهدف الثّاني: أن يعطي المتعلّمون أكبر عدد من الأفكار في وقت محدّد. السّؤال: راقب صورة غلاف القصّة (رجل يمسك حقيبة ويقف إلى جانب الحمار)، ثمّ أعطِ أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة لها. الهدف الثّالث: أن ينتج المتعلّمون أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى	الهدف الأوّل: أن يولّد المتعلّمون أفكارًا جديدة. السّؤال: استبدل التّفّاح بفواكه أو بأشياء أخرى. الهدف الثاني: إنتاج أفكار جديدة من خلال لعب أدوار شخصيّات من خارج القصّة. السّؤال: تصوّر أنّ التّفاحة المهترئة هي ذلك الحاكم الفاسد في وطنك، وأنّ التّفّاح الباقي في الصّندوق معها هو الشّعب. ما الّذي يمكن أن يقوله الشّعب للحاكم؟ بم سيطالبه؟ وما ستكون ردّة فعل الحاكم الهدف الثّالث: أن يفكّر المتعلّمون في	الهدف الأوّل: أن يتوقّع المتعلّمون حلاً جديدًا وغير مألوف لمشكلة التّفّاح الّذي لم يهترئ بعد. السّؤال: اقرأ القصّة من الصّفحة الأولى لغاية الصّفحة 23. ما الحلّ الّذي تتوقّعه لتُنقَذَ التّفّاحات من الاهتراء؟ الهدف الثّاني: أن يقترح المتعلّمون استخدامًا جديدًا لشيء ما. السؤال: إنّ استخدامات ثمرة التّفّاح معروفة لدى الجميع. اقترح استخدامات جديدة ومميّزة لهذه الثّمرة لم يسبق لك أن عرفتها سابقًا. الهدف الثّالث: أن يقوم المتعلّمون بلعب أدوار شخصيّات القصّة.

الواحد. السؤال: أعط أكبر عدد ممكن من الألفاظ المتعلّقة بالغرور. الهدف الرّابع: أن يقدر المتعلّمون على التّعبير وصياغة الأفكار في كلمات لإنتاج أكبر عدد من الجمل. السؤال: بعد قراءتك القصّة، صُغ مجموعة من العِبَر في أكبر عدد من الجمل ذات الكلمات الخمس، على أن تكون جميعها مختلفة عن بعضها وعلى ألاّ تستعمل أيّة كلمة منها مرّتين.	نهاية مختلفة عن النهاية الواردة. السؤال: اقرأ نهاية القصّة، ثمّ فكّر في نهاية أخرى لها.	النّشاط: يختار المعلّم مجموعة من المتعلّمين على أن يمثّل متعلّم 1 دور التّفاحة المهترئة، والمتعلّم 2 دور التّفّاحة التّي بدأت تهترئ، والمتعلّم 3 دور التّفّاحة المحميّة من الاهتراء لأنّها بين خشبتين، والمتعلّم الرّابع دور التّفّاح الخائف من الاهتراء. السّؤال: أقم حوارًا يتضمّن أفكارًا جديدة حسب الدّور الّذي تمثّله. الهدف الرّابع: أن يجد المتعلّمون علاقة أو رابطة بين شخصيات القصّة وشخصيّات من خارجها. السّؤال: ابحث في ذهنك عن العلاقة بين ثمار التّفّاح و شخصيّة الإنسان بحسب أحداث القصّة.

خضر ضيا
تلك الأيام
معتقدات و طقوس
الجزء الأول
الحداثة